

## Sumario

Editorial .....	3
<i>Juan Mateo Andrés</i>	
<b>TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN</b>	
Integración socioeducativa de hijos de inmigrantes temporeros durante el periodo de recolección de la aceituna en la provincia de Jaen .....	7
<i>Antonio Pantoja Vallejo y Tomás J. Campoy Aranda</i>	
La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo .....	35
<i>Jaume del Campo Sorribas, Ruth Vilà Baños, Jaume Marfí Barberan y Maria Rosa Vinuesa Casas</i>	
Un programa de composición de textos argumentativos para Psicopedagogos .....	51
<i>Andrés Suárez Yáñez</i>	
La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción .....	71
<i>Julia Blández Ángel, Viviana González Maura, Alejandro López Rodríguez y Miguel Ángel Sierra Zamorano</i>	
Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario .....	97
<i>Mònica Feixas</i>	
Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería .....	119
<i>Encarna Soriano Ayala</i>	
Criterios de validez en la investigación cualitativa actual .....	147
<i>Cristina Moral Santaella</i>	
Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas .....	165
<i>Joan Mateo</i>	
Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional .....	187
<i>Rafael Bisquerra Alzina, Francesc Martínez Olmo, Meritxell Obiols Soler y Núria Pérez Escoda</i>	
Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa .....	205
<i>Dania Mª Orellana López y Mª Cruz Sánchez Gómez</i>	
Validación de un plan de evaluación de teleformación en la empresa .....	223
<i>Genoveva Ramos Santana, Jesús M. Suárez Rodríguez y Jesús M. Jornet Meliá</i>	
Criterios e indicadores para la evaluación de procedimientos en el programa ciencia y tecnología para niños .....	239
<i>Teresa González Ramírez y Sergio Correa Gutiérrez</i>	
La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la Ciudad Autónoma de Ceuta .....	261
<i>Leonor Buendía Eisman y Verónica Hidalgo Hernández</i>	
Estrategias de adaptación al espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario .....	281
<i>Ángel Luis Meroño Cerdán y Candelaria Ruiz Santos</i>	

Web: Rie [www.um.es/~depwide](http://www.um.es/~depwide)  
Aidipe [www.uv.es/aidipe](http://www.uv.es/aidipe)  
E-mail: [AIDIPE@d5.ub.es](mailto:AIDIPE@d5.ub.es)



Revista de Investigación Educativa

Volumen 24, número 1, 2006

Volumen 24, número 1, 2006

# Revista de Investigación Educativa

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)



ISSN: 0212-4068  
Depósito Legal: MU-724-1996

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 24, número 1, 2006

Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)  
Miembro de la European Educational Research Association (EERA)

**Dirección:**  
Feli Echevarria

Jesús Jornet Melia  
Carmen Jiménez  
Joan Mateo Andrés  
Mario de Miguel Díaz  
Arturo de la Orden  
Antonio Rodríguez  
Francisco J. Tejedor  
Luis Sobrado

**Dirección Ejecutiva:**  
M<sup>a</sup> Ángeles Marín

## CONSEJO ASESOR:

Ignacio Alfaro  
Víctor Álvarez  
Margarita Bartolomé  
Nuria Borrell  
Leonor Buendía  
Pilar Colas  
Ana Delia Correa  
Iñaki Dendaluze  
José Cajide Val  
Benito Echeverría  
Tomás Escudero  
Narciso García Nieto  
José Luis Gaviria  
Fuensanta Hernández Pina

## CONSEJO DE REDACCIÓN:

Manuel Álvarez  
Rafael Bisquerra  
Flor Cabrera  
Julia Victoria Espín  
Pilar Figuera  
M<sup>a</sup> Ángeles Marín  
M<sup>a</sup> Luisa Rodríguez  
Mercedes Rodríguez  
M<sup>a</sup> Paz Sandín  
Ruth Vilà  
Trinidad Donoso

## SUSCRIPCIÓN E INTERCAMBIO CIENTÍFICO:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Pedagogía  
Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2<sup>a</sup> planta  
08035 BARCELONA (Spain)

## DISTRIBUCIÓN:

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación  
Campus de Espinardo  
Universidad de Murcia 30100  
Tel. (968) 36 40 67

## DISEÑO, MAQUETACIÓN E IMPRESIÓN:

Compobell, S.L. MURCIA

ISSN: 0212-4068

Depósito Legal: MU-724-1996

Web: Rie [www.um.es/~dep mide](http://www.um.es/~dep mide)  
Aidipe [www.uv.es/aidipe](http://www.uv.es/aidipe)

E-mail: [AIDIPE@d5.ub.es](mailto:AIDIPE@d5.ub.es)

## NORMAS PARA LAS COLABORACIONES

El objetivo de la Revista de Investigación Educativa es promover el intercambio de información acerca de investigaciones empíricas de carácter educativo. Todo profesional que desee colaborar en la revista deberá atenerse a las siguientes indicaciones:

1. Los trabajos deberán ser originales y versar sobre investigación educativa.
2. El autor o autora deberá enviar un original y tres copias mecanografiadas a la redacción de la Revista.
3. El autor o autora deberá especificar debajo del nombre del artículo su dirección profesional y su E.mail. Si son varios autores/as, se adjuntará el E.mail del primer autor como mínimo.
4. La extensión de los trabajos deberá ser entre 20-25 páginas en DIN-A4, a doble espacio y numeradas. Se acompañará un abstract de 100 a 150 palabras en inglés y español, así como las palabras clave en inglés y español.
5. Con la finalidad de simplificar el proceso de confección de la revista y, sobre todo, de reducir al máximo las erratas y costos, se ruega a los autores/as enviar el trabajo, además de las copias en papel, en disquette compatible. Se aceptan los siguientes programas de tratamiento de textos: Word Star, Word Perfect, MSWord y otros.
6. Los trabajos recibidos serán sometidos a informe del Consejo Asesor de la Revista (quien decidirá sobre su publicación o no).
7. Los trabajos recibidos para su publicación en la revista estarán sujetos a un doble proceso de filtro para garantizar la objetividad del juicio. En primer lugar, existirá un proceso de separación de las identificaciones de los autores/as de los trabajos candidatos a ser publicados junto con la asignación de códigos identificativos. Además, existirá un proceso completamente independiente de elección de jueces entre el Consejo Asesor. Ambos procesos serán totalmente independientes y transparentes entre sí, de forma que al asignar un conjunto de jueces del Consejo Asesor se desconoce cualquier información sobre el artículo, salvo el conjunto de descriptores sobre su contenido.
8. Se notificará a sus autores/as los trabajos aceptados para su publicación.
9. Para la redacción de los trabajos se recomienda que sigan las normas de la A.P.A. (American Psychology Association). (Ver adaptación publicada en el n.º 19, 1.º semestre 1992 de R.I.E.).
10. Las fichas resumen se cumplimentarán de acuerdo con el modelo propuesto e impreso por la Revista, a cuya sede podrá solicitar los ejemplares.
11. Los números se cierran los días 1 de mayo y 1 de noviembre de cada año.
12. La R.I.E. es de carácter semestral.
13. Los autores/as deben incluir en sus artículos referencias a otros trabajos publicados en RIE que traten sobre el mismo tema.
14. La ficha de investigación deberá cumplimentarse en el formato que pueden solicitar a e-mail: [AIDIPE@d5.ub.es](mailto:AIDIPE@d5.ub.es)

## REDACCIÓN: REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Pedagogía  
08035 BARCELONA (Spain)  
E-mail: [AIDIPE@d5.ub.es](mailto:AIDIPE@d5.ub.es)

# Revista de Investigación Educativa

Volumen 24, número 1, 2006

Editorial .....	3
<i>Juan Mateo Andrés</i>	

## TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN

Integración socioeducativa de hijos de inmigrantes temporeros durante el periodo de recolección de la aceituna en la provincia de Jaen .....	7
<i>Antonio Pantoja Vallejo y Tomás J. Campoy Aranda</i>	

La mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia penal juvenil: un enfoque educativo .....	35
<i>Jaume del Campo Sorribas, Ruth Vilà Baños, Jaume Martí Barberan y María Rosa Vinuesa Casas</i>	

Un programa de composición de textos argumentativos para Psicopedagogas .	51
<i>Andrés Suárez Yáñez</i>	

La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción ...	71
<i>Julia Blández Ángel, Viviana González Maura, Alejandro López Rodríguez y Miguel Ángel Sierra Zamorano</i>	

Cuestionario para el análisis de la orientación docente del profesor universitario	97
<i>Mònica Feixas</i>	

Competencias ciudadanas en el alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería .....	119
<i>Encarna Soriano Ayala</i>	

Criterios de validez en la investigación cualitativa actual .....	147
<i>Cristina Moral Santaella</i>	

Claves para el diseño de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativas .....	165
<i>Joan Mateo</i>	

Evaluación de 360º: una aplicación a la educación emocional .....	187
<i>Rafael Bisquerra Alzina, Francesc Martínez Olmo, Meritxell Obiols Soler y Núria Pérez Escoda</i>	
Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa .....	205
<i>Dania M<sup>a</sup> Orellana López y M<sup>a</sup> Cruz Sánchez Gómez</i>	
Validación de un plan de evaluación de teleformación en la empresa .....	223
<i>Genoveva Ramos Santana, Jesús M. Suárez Rodríguez y Jesús M. Jornet Meliá</i>	
Criterios e indicadores para la evaluación de procedimientos en el programa ciencia y tecnología para niños .....	239
<i>Teresa González Ramírez y Sergio Correa Gutiérrez</i>	
La mejora de un centro educativo de carácter multicultural en la Ciudad Autónoma de Ceuta .....	261
<i>Leonor Buendía Eisman y Verónica Hidalgo Hernández</i>	
Estrategias de adaptación al espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario .....	281
<i>Ángel Luis Meroño Cerdán y Candelaria Ruiz Santos</i>	

---

# E D I T O R I A L

---

Asistimos con creciente preocupación a las idas y venidas de nuestras autoridades ministeriales en cuanto a las políticas a seguir en la configuración de las nuevas propuestas de grado. Nos preocupa la evidente falta de continuidad con la que actúan y sin pretender discutir en ningún momento la oportunidad de las nuevas orientaciones, no consideramos de recibo su falta de conexión con los planteamientos anteriores.

Actuar a bandazos genera desconfianza y desactiva la necesaria complicidad con la que necesariamente debe llevarse a cabo este tipo de reformas si se desea verdaderamente modificar culturas de funcionamiento muy arraigadas en los contextos universitarios y no siempre favorables a los cambios. Vencer inercias requiere una cierta continuidad en los planteamientos, mucho tesón y un exquisito cuidado con los procedimientos.

Nos embarcamos, en su día, con evidente ilusión, en la elaboración de los llamados libros blancos de las titulaciones, con la intención de configurar entre todos, propuestas de notable racionalidad y que por encima de todo constituirían una expresión del esfuerzo mancomunado de nuestros colectivos. Súbitamente y sin mediar explicación, se genera la impresión de que el esfuerzo desplegado ha resultado poco menos que inútil. Este tipo de actuación no es el más afortunado para sumar, en el futuro, voluntades de trabajo y de cambio.

Con todo y una vez más, nuestra llamada es para mantener nuestro esfuerzo y colaboración con quienes tienen la responsabilidad de configurar el nuevo mapa de títulos y de insertarlos en el llamado espacio europeo de educación superior. Nos jugamos mucho como para permitirnos el lujo de desentendernos.

Hemos de tratar de entender la nueva lógica, que se basa en que excepto aquellos títulos que por razones especiales (tener directrices europeas comunes o estar especialmente vinculados a áreas profesionales regladas), el resto deberán, en el contexto de cada una de las universidades, definirse y proponerse para conseguir la correspondiente acreditación. El denominado catálogo de títulos pasa a ser un mero registro y el mercado de usuarios y los controles de calidad que impongan universidades y agencias de acreditación, serán los factores básicos que determinarán su implantación y continuidad.

A nadie se le escapa la dificultad que entraña la nueva situación, si en la etapa anterior la traslación a las denominadas fichas técnicas de los principios recogidos en los libros blancos costó (en los pocos casos en que se logró) un interminable período de tiempo y se consiguieron unos resultados francamente mediocres, a pesar de contar para ello de toda la maquinaria administrativa, ¿qué puede ocurrir con el traslado del

encargo a las universidades con sus efectivos diseminados, con pocos recursos e instaladas en modelos de trabajo poco acostumbradas al trabajo cooperativo?

Sin embargo y tratando de ser positivos, valoramos que por una vez se reconozca la autonomía universitaria y se traslade este tipo de competencias a su ámbito de desarrollo natural, pero en la forma absolutamente precipitada en que se ha hecho, sin tener en cuenta la realidad del contexto, preocupa que la iniciativa se pueda convertir en una simple dejación de responsabilidades.

Traspasar una tarea de este calibre, requiere aportar medios y muy especialmente generar previamente las sinergias necesarias para dinamizarla. Es necesario desarrollar el sentimiento de que todas las universidades somos los vértices que delimitamos un espacio común que nos obliga a trabajar de forma coordinada, aunque posteriormente cada una de ellas contextualice sus propuestas de acuerdo a su propia realidad diferencial. Este principio nunca ha sido desarrollado y de golpe nos vemos obligados a aplicarlo en un ejercicio de altura y actuando sin red.

Sin embargo, creemos que hemos de aceptar el reto. Las áreas de conocimiento de Pedagogía hemos demostrado nuestra capacidad de trabajar de forma asociada. La elaboración de los libros blancos y las Jornadas de Barcelona y Palma de Mallorca para los títulos de grado de Pedagogía y Educación Social, son entre otras muchas iniciativas una buena prueba de ello.

De lo que se trata es de crear, siguiendo la normativa europea, unos marcos de referencia (vamos a superar el término «ficha») en los que se incluya la descripción del perfil profesional de los títulos, donde se especifiquen las competencias que llevan asociados, se establezcan los espacios de diálogo interdisciplinar o multidisciplinar, convenientemente caracterizados mediante los descriptores más adecuados y donde se analicen y propongan modelos de estructuras curriculares que respondan a las nuevas necesidades de formación competencial de nuestros estudiantes.

Para ello deberemos seguir trabajando con una amplia complicidad entre las distintas áreas de conocimiento y en marcos inter-universitarios, desprendiéndonos de prejuicios y visiones estrechas respecto de las nuevas titulaciones, orientándolas con decisión hacia formas de trabajo que respondan a las necesidades de nuestros estudiantes, procurando que sean fieles a la transmisión y creación del conocimiento del que somos depositarios y promoviendo que tengan una clara voluntad de servicio a la sociedad.

Para conseguirlo la comunidad universitaria del área educativa, entendida en el más extenso sentido del término, deberá responsabilizarse de la creación del marco de referencia que deberá ser lo suficientemente ambicioso y flexible para que aporte todos aquellos elementos, justificaciones y sugerencias que posibiliten, que posteriormente cada universidad, en el ejercicio de su propia autonomía, pueda encontrar en ellos, desde una lectura propia y crítica, los mimbres para tejer su propia propuesta.

En eso estamos y para ello contamos con todos vosotros.

*Juan Mateo Andrés*  
Decano de la Facultad de Pedagogía  
Universidad de Barcelona

---

# **TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN**

---





# INTEGRACIÓN SOCIOEDUCATIVA DE HIJOS DE INMIGRANTES TEMPOREROS DURANTE EL PERIODO DE LA RECOLECCIÓN DE LA ACEITUNA EN LA PROVINCIA DE JAÉN

Antonio Pantoja Vallejo<sup>1</sup>

Tomás J. Campoy Aranda

Universidad de Jaén

## RESUMEN

*La inmigración temporera es un fenómeno que se repite año tras año en la provincia de Jaén en los meses de recolección de la aceituna. Es un hecho constatado que este contingente de personal se traslada desde sus lugares de origen acompañado de toda la familia, incluidos los hijos en edad escolar.*

*Ante la verificación de una falta de estudios que pongan de manifiesto las necesidades socioeducativas reales de esta población escolar, se plantea una investigación en dos fases (cualitativa y descriptiva) durante y después del periodo de trabajo, en la que se acude a las fuentes principales de información (padres, profesorado y alumnado temporero y compañeros no temporeros) a fin de conocer cuáles son sus necesidades y demandas reales con el propósito de establecer unas conclusiones y unas propuestas de mejora específicas.*

**Palabras clave:** *Temporero, socioeducativa, inmigración, interculturalidad, recolección de aceituna.*

## ABSTRACT

*Seasonal immigration is a yearly recurrent phenomena in the Province of Jaén during the olive harvest. It is a fact that workers travel from their home places together with the whole family including children of school age. As there are no studies about the real socioeducational needs of*

---

1 Departamento de Pedagogía. Campus Las Lagunillas, s/n. 23071 – Jaén. Direcciones electrónicas [apantoja@ujaen.es](mailto:apantoja@ujaen.es) y [tjcampoy@ujaen.es](mailto:tjcampoy@ujaen.es)

*this group, we propose research in two phases, qualitative and descriptive, during and after the period of work. We will draw on the main sources of information (parents, teachers, and seasonal students and their non seasonal schoolmates) to ascertain their real needs, aiming to establish some conclusions and specific proposals for improvement.*

**Key words:** *Seasonal workers, socioeducation, immigration, interculturality, olive harvest.*

## INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la inmigración temporera viene definido tradicional e históricamente porque afecta tanto a trabajadores como a las familias enteras, que se desplazan a los lugares de trabajo para residir en ellos en unas condiciones que se podrían calificar como mínimo de peor calidad que las que disfrutaban en sus lugares de origen. Permanecen en las poblaciones cercanas a los tajos durante los meses que dura la campaña correspondiente. En ocasiones, las condiciones climatológicas adversas hacen que los periodos se amplíen y que las dificultades existentes aumenten considerablemente.

En la provincia de Jaén el olivar es el cultivo mayoritario<sup>2</sup> y el sustento principal de su población, que vive del mismo bien sea de forma directa o indirecta. Este hecho confiere el carácter de monocultivo a la distribución agrícola y por consiguiente provoca una estacionalidad en el trabajo de la población rural.

El Defensor del Pueblo Andaluz en el Informe del año 1997 (apartado «Consideraciones generales») refleja las siguientes características específicas de esta provincia andaluza:

*«La provincia de Jaén presenta rasgos peculiares propios (...) se debe al monocultivo de la aceituna que desde tiempos ancestrales se practica en la zona y que en la época de la cosecha atrae a un volumen importante de trabajadores procedentes del resto de Andalucía...».*

Tradicionalmente la recogida de la aceituna ha estado en mano de los gienneses, ayudados por manos de obra temporera procedente de distintas partes de Andalucía y de España. En los últimos años, se ha producido una salida de los jóvenes hacia la capital (Universidad de Jaén) para realizar estudios en los que orientan su futura labor profesional, lo que ha propiciado un considerable aumento de la mano de obra temporera, que además ha incrementado su presencia con la llegada de extranjeros, muchos de los cuales vienen de África (mayoritariamente magrebíes) en exclusiva a recoger aceitunas y luego retornan a su tierra de origen. Aunque éstos vienen habitualmente solos.

En cualquier caso la llegada de alumnado inmigrante a los centros giennenses no hace sino poner de manifiesto la importancia que tiene concebir nuestras escuelas como inclusivas (Arnáiz, 2003) con sus características intrínsecas propias, como son ofrecer idénticas oportunidades para pertenecer y aprender (López Melero, 1999). No obstante, es preciso reconocer que la inmigración temporera presenta unas peculiaridades muy diferentes a otros tipos de inmigración, debido principalmente a:

---

2 El olivar ocupa un 34,33% de la provincia y un 65,13% de la superficie labrada.

- Transitoriedad del proceso.
- Contingentes de profesionales implicados, con sus formas peculiares de construcción de identidades colectivas (Olmo, 2003).
- Baja calidad de vida, debido principalmente, a las viviendas precarias.
- Escasa relación padres-hijos provocada por las largas e intensas jornadas de trabajo en el campo.

## INVESTIGACIONES SOBRE EDUCACIÓN E INMIGRACIÓN TEMPORERA

Aunque estos movimientos migratorios interiores y del exterior han sido constantes a lo largo de la historia, no se disponen de suficientes estudios sobre la inmigración temporera, ni se conoce el impacto real que tiene en el desarrollo de los pueblos. De forma más específica, no existen investigaciones que pongan de manifiesto las necesidades que tienen los hijos de temporeros en el proceso de integración en los contextos educativos receptores.

Con demasiada frecuencia se estudia el tema unido a parámetros de tipo jurídico, económico o social y se obvia una realidad que puede hipotecar el futuro de la integración de estas personas. Nos referimos al fenómeno educativo, una pieza clave en el trato de los inmigrantes en las sociedades de acogida en determinadas épocas del año.

Las investigaciones referidas al impacto en educación de la llegada de temporeros durante la campaña de la recolección de la aceituna han sido muy escasas (Martínez Picón, 2000; Defensor del Pueblo Andaluz, 2001). En este último estudio aparece una referencia también a otro Informe del Defensor del Pueblo Andaluz (1997) que se dedica de forma monográfica a «Temporeros y Educación», pero que presenta un cierto desfase con respecto a las peculiaridades de la temporalidad y de la educación actuales. Este Informe se realiza a raíz de las quejas del municipio gaditano de Puerto Serrano sobre consecuencias sociales de la migración temporera, que el Defensor del Pueblo Andaluz derivó también al tema de la educación. Casualmente, este municipio es uno de los principales puntos de origen de los temporeros que acuden año tras año a Jaén.

En su Informe, el Defensor del Pueblo Andaluz (1997) destaca el fracaso escolar generalizado del alumnado temporero que se desplaza con sus padres en las diferentes campañas agrícolas en las que estos participan. Añade además que es difícil de determinar la cifra de niños en edad escolar que de una forma u otra se ven afectados por las migraciones de temporada. Esta dificultad se ve agravada por la aparición de otras variables, tales como climatología, abundancia o escasez de la cosecha, etc. y por lo que es más importante para nuestro estudio, la propia indefinición del concepto de «niño temporero». En la actualidad este término hace referencia a los niños que se desplazan, pero no alberga a aquellos que quedan en sus localidades de origen con otros familiares<sup>3</sup>.

---

3 Según el citado Informe, los hijos de temporeros que permanecen en la localidad de residencia presentan un elevado índice de fracaso escolar que supera al normal en poblaciones escolares de sus características y que sólo es explicable si atendemos a su condición de hijos de padres temporeros.

A esto hay que añadir el hecho de que los inmigrantes sean del mismo país, es decir, la cultura de origen y la que se encuentran en las localidades y centros de acogida es la misma. Se trata de una cuestión básica que no hace sino reconocer para estos inmigrantes similares necesidades y favorecer la puesta en marcha de mecanismos de acción que reconozcan su pluralidad cultural, curricular, lingüística, etc.

Un ejemplo puede servir para situar el tema. Jaén fue tierra repoblada en el periodo de la reconquista por castellanos, y su población habla un andaluz atípico. La llegada de alumnado proveniente de Sevilla, Huelva o Cádiz promueve una gran diversidad lingüística —no sólo en la pronunciación, sino también en el vocabulario— que deberá ser tenida en cuenta en el momento de implementar las acciones tendentes a establecer el respeto a la diferencia.

En definitiva, ninguna investigación reciente acomete el tema de la educación o de la situación en la que aprende el alumnado desplazado. Para paliar este déficit se plantea el presente estudio cuyo referente son algunas de las conclusiones establecidas en el Informe del Defensor del Pueblo Andaluz (1997). En concreto cuando indica que las migraciones de temporada suponen «un problema educativo de gran importancia para el desarrollo futuro de Andalucía».

## TEMPORALIDAD Y EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DE JAÉN

La provincia de Jaén ha recibido durante la última campaña olivarera 2003/2004 un total de 10.000 inmigrantes temporeros (datos procedentes de la Consejería de Agricultura de la Junta de Andalucía) que se han alojado con sus familias en los pueblos y cortijos de la provincia. En la tabla 1 se recoge el número de alumnado en edad escolar acompañante agrupado en etapas educativas, según datos facilitados por la Delegación Provincial de Educación y Ciencia al término de la pasada campaña de recolección de aceituna.

TABLA 1  
ALUMNADO TEMPORERO. CAMPAÑA 2003/2004

INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA OBLIGATORIA	TOTAL
352	710	145	1.207
Número de centros de acogida			53
Número de localidades de acogida			36

Cada día los padres acuden al tajo en los campos cercanos a las poblaciones giennenses y los niños quedan en manos de los centros educativos y de los servicios sociales de los ayuntamientos, que ejercen realmente funciones humanitarias. Guarderías, comedores escolares y un gran número de prestaciones complementarias se ponen en marcha casi en exclusiva para atender las demandas socioeducativas que son necesarias en el

periodo de tiempo que dura la recolección de la aceituna, aproximadamente entre los meses de diciembre y febrero de cada año.

Este acercamiento a la realidad que se vive en toda la provincia de Jaén pone de manifiesto la falta de estudios sobre el tema a nivel provincial. Se poseen datos estadísticos cada vez más completos, se realiza un cierto seguimiento a distancia de estas familias por las diferentes Administraciones implicadas y por los propios sindicatos de trabajadores, se les ofrece cobertura legal, etc., pero poco o nada se sabe de los aspectos relacionados con su educación: integración social, vida en los centros, necesidades, etc. En definitiva, como vimos anteriormente, no existen investigaciones que pongan de manifiesto la calidad de los servicios socioeducativos, la precariedad que puedan existir en los mismos, la relación entre centros educativos de origen y los receptores, el uso del tiempo libre de estos niños, etc.

Aunque tradicionalmente la integración en los centros educativos de la provincia de Jaén se ha venido produciendo sin excesivos problemas, la verdad es que no existen datos fiables sobre la misma, ni sobre las posibles líneas de intervención que puedan estar adoptando los centros afectados, que en muchos casos se ven desbordados por la afluencia del alto número de estos alumnos.

Desde nuestro punto de vista es preciso obtener datos precisos y reales no sólo de los propios alumnos inmigrantes, sino de sus compañeros de trabajo y de juego, del profesorado y de los asistentes sociales que los atienden, así como de sus familias. Sólo de esta forma podremos encuadrar el complejo mundo que envuelve a la inmigración temporera en nuestra provincia.

De las reflexiones que acabamos de realizar y de una revisión de la literatura (casi inexistente), sacamos como conclusión que sin un estudio riguroso sobre el tema será difícil para los distintos organismos implicados en el fenómeno de la inmigración temporera en Jaén arbitrar medidas que permitan optimizar su proceso de adaptación e integración en el entorno socioeducativo, es decir, escuela, casa y servicios sociales.

Para finalizar, tomamos como referente una de las propuestas realizadas por el Defensor del Pueblo Andaluz (1997):

«Resultaría conveniente realizar un estudio a nivel provincial en toda la Comunidad Autónoma sobre la incidencia del fracaso escolar entre los niños temporeros. Dicho estudio debería completarse con un análisis de la situación escolar en los municipios más afectados por la problemática temporera y en los centros docentes que escolarizan niños temporeros».

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La investigación llevada a cabo por el Grupo de Investigación «Investigación y desarrollo educativo de la orientación» (IDEO) (Hum 660) de la Universidad de Jaén tuvo como meta conocer los aspectos socioeducativos relacionados con la integración de los hijos de inmigrantes temporeros que acuden a la provincia de Jaén en el periodo de la recolección de la aceituna y se escolarizan en los niveles no universitarios. Con tal fin, persigue los siguientes objetivos:

1. Conocer la población real de inmigrantes temporeros y su distribución en los distintos pueblos de la provincia.
2. Detectar las dificultades encontradas en la inserción social y educativa de los hijos de estos inmigrantes.
3. Establecer un conjunto de indicadores de calidad de enseñanza que faciliten la relación entre los centros de origen y los centros de recepción de este tipo de alumnado.
4. Realizar propuestas para optimizar su integración en campañas sucesivas de recolección de aceituna.

## LA POBLACIÓN INMIGRANTE

A continuación se realizan diferentes agrupaciones en cuadros estadísticos a fin de comprender mejor la realidad que rodea el fenómeno migratorio educativo en la provincia de Jaén en la última campaña olivarera (tablas 2 y 3; figura 1).

TABLA 2  
DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR ZONAS DE ORIGEN. CAMPAÑA 2003/2004

ZONAS DE ORIGEN		Nº AL.	% Total
ANDALUCÍA	Jaén	127	10,52
	Córdoba	126	10,43
	Cádiz	165	13,67
	Granada	308	25,51
	Sevilla	299	24,77
	Huelva	15	1,24
	Almería	3	0,24
	Málaga	2	0,16
RESTO ESPAÑA		135	11,18
EXTRANJERO	Comunitarios	15	1,24
	No comunitarios	12	0,99
<b>TOTAL</b>		<b>1.207</b>	<b>100 %</b>

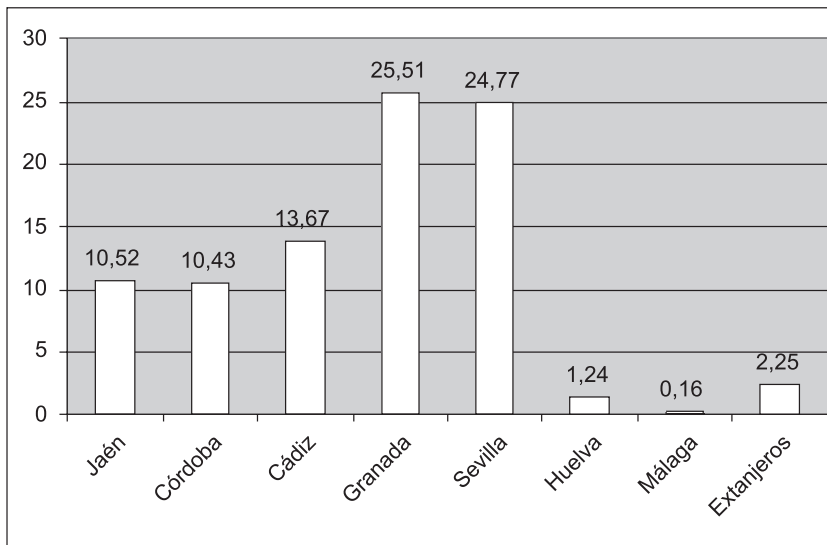


Figura 1  
*Procedencia de los trabajadores temporeros*

De los datos anteriores se desprende:

- Las localidades que de forma global reciben más alumnado son Porcuna y Fuerte del Rey. A éstas se unen en Educación Infantil Jódar y en Educación Primaria Villanueva del Arzobispo. Todas ellas tienen un volumen de alumnado suficiente como para precisar de profesorado de apoyo.
- Se constata un descenso notable en el alumnado de Secundaria que se desplaza con respecto a Educación Infantil y Primaria, debido a causas desconocidas, aunque presumiblemente tenga como explicación la mayor dificultad que entraña dejar a los hijos pequeños con familiares.
- Por provincias son Granada (25,51%) y Sevilla (24,77%) las que mayor número de alumnos desplazan.
- Todavía es pequeño el porcentaje de alumnado extranjero temporero que se traslada desde otros lugares de la geografía nacional (2,25%).

## FASES Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrolla en dos fases diferenciadas:

- **Fase 1: Estudio cualitativo.** Se lleva a cabo durante el periodo de la recolección de la aceituna. Se realizan entrevistas semiestructuradas<sup>4</sup> entre la segunda

<sup>4</sup> Ver Anexo 1.

TABLA 3  
CENTROS CON MÁS ALUMNADO TEMPORERO ESCOLARIZADO. CAMPAÑA  
2003/2004

<b>CENTROS CON MÁS ALUMNOS ESCOLARIZADOS</b>			
<b>Educación Infantil</b>			
<b>Orden</b>	<b>Localidad</b>	<b>Centro</b>	<b>Nº Alumnos</b>
1	Porcuna	CEIP «Juan Carlos I»	42
2	Jódar	EEI «Antonio Machado»	35
3	Fuerte del Rey	CEIP «Ntra. Sra. del Rosario»	16
4	Lopera	CEIP «Miguel de Cervantes»	11
5	Peal de Becerro	CP «Ntra. Sra. Encarnación»	10
<b>Educación Primaria</b>			
<b>Orden</b>	<b>Localidad</b>	<b>Centro</b>	<b>Nº Alumnos</b>
1	Villan. Arzobispo	CP «Ntra. Sra. Fuensanta»	44
2	Porcuna	CEIP «Juan Carlos I»	43
3	Porcuna	Colegio «Santa Teresa» (concertado)	32
4	Fuerte del Rey	CEIP «Ntra. Sra. del Rosario»	28
5	Mogón	CP «San Vicente Mártir»	25
<b>Educación Secundaria</b>			
<b>Orden</b>	<b>Localidad</b>	<b>Centro</b>	<b>Nº Alumnos</b>
1	Porcuna	IES «Ntra. Sra. Alharilla»	21
2	Fuerte del Rey	CEIP «Ntra. Sra. del Rosario»	12
3	Higuera Calatrava	CP «San Sebastián»	10
4	Villan. Arzobispo	IES «Nieves López»	7
5	Torre del campo	IES «Torreolvidada»	6

quincena de enero y la primera de febrero de 2004 y toma como referencia a todas las personas relacionadas con los inmigrantes temporeros (profesorado, alumnado y familias), siguiendo un sistema de muestreo intencional basado en los centros educativos con mayor número de alumnado escolarizado. A los centros seleccionados —Porcuna (públicos y privado), Lopera y Villanueva del Arzobispo— se desplazan miembros del equipo investigador y realizan las entrevistas *in situ*.



- **Fase 2: Estudio descriptivo.** Se realiza una vez terminada la recolección de la aceituna (meses de marzo y abril de 2004) con el profesorado y miembros de equipos directivos. Se construye y valida una escala<sup>5</sup> *ad hoc* a partir de los datos recogidos en las entrevistas. El envío de la escala a los centros se efectúa por correo.

## METODOLOGÍA

### Diseño

En la investigación se ha utilizado un diseño de tipo cualitativo, mediante entrevistas abiertas y posterior análisis de las mismas a través del programa NUDIST NVivo revisión 1.3. En su elección ha sido determinante su facilidad para categorizar y organizar después los datos para cada categoría y para permitir al investigador extraer conclusiones de ciertas configuraciones típicas y repetitivas en la representación de los datos.

Asimismo se ha completado este estudio con una metodología de tipo descriptivo, centrada básicamente en el análisis de las opiniones del profesorado de centros que cuentan con alumnos temporeros.

### Muestra

En la parte cualitativa la muestra invitada y la productora de datos presentan un desfase importante en cuanto a los padres, por cuanto estos rehusaron en muchos casos ser entrevistados. Finalmente, queda tal y como se recoge en la tabla 4.

TABLA 4  
MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS EN LA FASE 1 DE LA INVESTIGACIÓN

Infantil y Primaria					Secundaria				
Centros	Padres	Alum- nos inmig.	Alum- nos no inmig.	Profe- sores	Centros	Padres	Alum- nos inmig.	Alum- nos no inmig.	Profe- sores
3	8	170	146	21	2	4	24	38	12

Con respecto a la parte descriptiva, se siguió un sistema de muestreo aleatorio intencional con inclusión directa de los centros que contaron con más alumnado temporero, descartándose aquellos que tuvieran menos de 8 alumnos temporeros escolarizados. De las 532 profesores consultados (tutores, especialistas y miembros de los equipos directivos), 166 devolvieron la escala rellena, lo que supuso un 31,2 % de participación.

<sup>5</sup> Ver Anexo 2.

## Instrumentos

### *Formato de las entrevistas*

Antes de iniciar la investigación se informó al director del centro sobre el objeto y contenido de la misma a fin de obtener su autorización. Miembros del equipo investigador se entrevistaron con los directores de los centros seleccionados, informaron del objeto y contenido de la investigación e hicieron entrega a los mismos de una carta escrita por el grupo de investigación.

Se siguió un modelo de entrevista semiestructurada con preguntas básicas que se fueron completando en función de las respuestas obtenidas. Se buscó en todo momento conseguir un clima agradable en el que prevaleció el diálogo fluido, de tal forma que se mantuvo la conversación más cercana a los intereses de los entrevistados.

Las entrevistas a los niños se realizaron en grupo cuando éstos eran pequeños, cogiendo juntos a los que compartían la misma aula.

En cada centro se realizaron las siguientes entrevistas:

- o Padres: Una pareja de padres temporeros por cada nivel educativo en el que tengan hijos.
- o Alumnos temporeros: Todos los del centro.
- o Alumnos compañeros de temporeros: Dos por cada aula con alumnos temporeros.
- o Profesorado: Todos los tutores que tienen alumnos temporeros, un profesor especialista sin tutoría y un miembro del equipo directivo (preferentemente el director).

### *Escala*

Para el estudio se ha construido la escala «Alumnado inmigrante temporero durante el periodo de recolección de la aceituna en la provincia de Jaén»<sup>6</sup>.

El motivo de utilizar como instrumento de recogida de información la escalaviene dado por que aporta información estandarizada, por lo que es más fácil comparar e interpretar respuestas; ahorra tiempo, ya que permite encuestar a un buen número de alumnos de una vez y agiliza el análisis estadístico; y favorece la confidencialidad, es decir, contestar con sinceridad (Rojas, Fernández y Pérez, 1998).

Los pasos que hemos llevado a cabo en la construcción de la escala han sido los siguientes:

1. Determinación precisa de los objetivos.
2. Diseño de la escala.
3. Elaboración y selección de las preguntas.
4. Análisis de la calidad de las preguntas.
5. Disposición provisional de las preguntas en el cuadernillo.

---

6 Anexo 2.

6. Elección del método de recogida de los datos.
7. Estudio piloto.
8. Análisis de la fiabilidad y validez de la escala.
9. Edición final de la escala.

En concreto, para el estudio técnico de la escala, hemos procedido mediante el cálculo de la fiabilidad y validez:

- a) Análisis de los ítems.
  - o Índice de homogeneidad.
- b) Estudio de la validez:
  - o Revisión bibliográfica.
  - o Estudio piloto.
  - o Análisis factorial.

Para llevar a cabo el cálculo de la fiabilidad o consistencia interna hemos utilizado el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach, que es un índice muy utilizado en escalas donde las respuestas a los ítems tiene más de dos valores (Bisquerra, 1987). La puntuación obtenida ha sido significativamente alta (alfa .788). Para ello se ha utilizado el paquete estadístico SPSS para Windows 11.

En la tabla 5 se presentan los valores del coeficiente de fiabilidad  $\alpha$  de Cronbach para cada uno de los ítems de éste.

El segundo paso en la validación de la escala ha sido determinar la validez interna. Para ello se ha llevado a cabo una serie de análisis factoriales con el propósito de examinar la estructura interna del conjunto de los 35 ítems iniciales que formaban dicha escala. De nuevo utilizamos el paquete estadístico SPSS 11 para Windows.

En palabras de Gil (2003: 99):

*«El análisis factorial es un método multivariante que intenta explicar, mediante un modelo lineal, un conjunto amplio de variables o individuos según un número reducido de variables hipotéticas llamadas «factores». La característica fundamental de los factores es que no son directamente observables».*

Los pasos que se han seguido en el análisis factorial han sido los siguientes:

1. En primer lugar, mediante la opción «reducción de datos» del SPSS hemos calculado la matriz de correlaciones para todas las variables o ítems de la escala. Esta matriz nos sirve para identificar aquellos ítems que no aparecen relacionados con el resto de los ítems.  
A continuación dentro del cuadro de diálogo del SPSS *extracción de factores*. Hemos utilizado el *método de componentes principales*, matriz de correlaciones para el análisis, autovalores mayores que 1 como criterio para definir el número de factores y presentación de la solución factorial sin rotar.
2. El siguiente paso ha consistido en realizar la *rotación de factores*. De los diferentes métodos de rotación de factores hemos aplicado el Varimax. En total se han

TABLA 5  
CONSISTENCIA INTERNA (COEFICIENTE A DE CRONBACH)  
PARA CADA ÍTEM DE LA ESCALA

Ítem 1	,761
Ítem 2	,770
Ítem 3	,796
Item 4	,787
Ítem 5	,771
Ítem 6	,795
Ítem 7	,797
Ítem 8	,761
Ítem 9	,785
Ítem 10	,761
Ítem 11	,761
Ítem 12	,760
Ítem 13	,755
Ítem 14	,767
Ítem 15	,759
Item 16	,772
Ítem 17	,759
Ítem 18	,765
Ítem 19	,760
Ítem 20	,754
Ítem 21	,754
Ítem 22	,744
Ítem 23	,753

elegido 5 factores que vienen a explicar el 60,181% de la varianza (téngase en cuenta que en Ciencias Sociales se suele admitir como solución válida aquella que informa como mínimo del 60%<sup>7</sup>).

El objetivo de la rotación de factores es conseguir que cada variable no esté saturada en más de un factor, que cada factor debe tener pocas saturaciones altas y las restantes próxima a cero y que dos factores distintos presenten saturaciones altas y bajas en diferentes variables.

---

7 Gil, 2003: 107.

Después del análisis factorial realizado hemos procedido a la agrupación de los ítems de la escala «Alumnado inmigrante temporero durante el periodo de recolección de la aceituna en la provincia de Jaén». Los factores e ítems pertenecientes a cada uno de ellos quedan reflejados en las siguientes tablas.

TABLA 6  
FACTOR 1. DIMENSIÓN ACADÉMICA

ÍTEMS	DECLARACIÓN
1	Las dificultades de aprendizaje son un problema.
2	Presentan más dificultades de aprendizaje que el alumnado autóctono.
3	Realizan las tareas escolares que llevan para casa.
4	El centro les facilita el material escolar necesario.
5	Tienen problemas debido a las diferencias entre los libros de texto de su centro de origen y los del centro receptor.

TABLA 7  
FACTOR 2. DIMENSIÓN FAMILIAR

ÍTEMS	DECLARACIÓN
6	Participan en las actividades que programa el centro.
7	Los padres se implican en estudio de sus hijos.
8	El familiar impide una buena marcha en los estudios.
9	Existe una resistencia por parte de los padres autóctonos.

TABLA 8  
FACTOR 3. DIMENSIÓN SOCIAL Y AFECTIVA

ÍTEMS	DECLARACIÓN
10	Tienen dificultades para hacer amigos en la escuela.
11	Se relacionan preferentemente con compañeros temporeros.
12	Son propicios a aislarse en las relaciones.
13	Fuera del colegio no tiene amigos.
14	Participan muy poco en el aula.
15	Hay un trato discriminatorio por parte de sus compañeros.
16	Tienen comportamientos conflictivos.
17	El profesorado acoge con desgana la escolarización temporal.

TABLA 9  
 FACTOR 4. DIMENSIÓN OCIO Y TIEMPO LIBRE

ÍTEMS	DECLARACIÓN
18	Muestran escaso interés en la práctica de juegos y deportes.
19	Son reacios a utilizar las bibliotecas.

TABLA 10  
 FACTOR 5. DIMENSIÓN VARIOS

ÍTEMS	DECLARACIÓN
20	Las viviendas de los temporeros no reúnen buenas condiciones.
21	El alumnado temporero no encuentra buenas condiciones para realizar las tareas escolares en casa.
22	Los temporeros encuentran dificultad para obtener un alquiler de vivienda.
23	El alumnado temporero recibe comentarios racistas.

TABLA 11  
 MEDIAS Y ERRORES TÍPICOS DE LAS MEDIAS

ÍTEMS	MEDIA	E.T.
1	3,10	,073
2	3,19	,070
3	1,97	,066
4	3,29	,071
5	2,89	,082
6	2,69	,082
7	1,57	,061
8	2,87	,084
9	1,84	,086
10	2,44	,082
11	3,10	,078
12	2,42	,087
13	2,62	,099
14	2,51	,078
15	1,78	,075
16	1,90	,085
17	1,85	,072
18	1,89	,089
19	3,12	,102
20	2,86	,101
21	2,69	,097
22	2,47	,112
23	2,04	,096

## RESULTADOS

### Fase I: Estudio cualitativo

#### Entrevista a padres

Los padres se muestran nerviosos y desconfiados durante el tiempo que dura la realización de las entrevistas, además éstas se realizan siempre de pie y a la entrada de los centros y de las guarderías temporeras. Muchos padres rehúsan ser entrevistados. En general las respuestas son cortas y, en algunos casos, sólo monosílabos. Los datos más significativos fueron:

- *Causa principal del desplazamiento:* Falta de trabajo en esta época del año. Algunos se consideran temporeros que van de un lado a otro en cada estación.
- *Nivel de satisfacción con los resultados obtenidos (sueldo, atención que reciben, etc.):* Consideran el trabajo duro, pero están de acuerdo con el sueldo. No quieren manifestarse sobre la atención recibida.
- *Calificación que hacen de la atención que reciben sus hijos en los siguientes aspectos:*
  - *Comida:* Buena o muy buena.
  - *Profesores:* Bueno o excelente.
  - *Dirección de los centros:* Muy bien, aunque piden más profesorado dedicado a sus hijos.
  - *Material escolar:* El centro les da todo lo que precisan. Les proporcionan fotocopias de los temas que van dando.
  - *Actividades extraescolares o complementarias:* Las ven suficientes, aunque indican que no son para sus hijos, sino que las ofrece el centro a todos los alumnos.
- *Problemas que tienen sus hijos con sus compañeros y/o con los profesores:* Ninguno digno de reseñar, sólo que sus hijos tienen pocos amigos, pero éstos son muy buenos con ellos.
- *Nivel de aprovechamiento de sus hijos del tiempo de estancia en la guardería municipal:* Manifiestan que sus hijos se aburren durante el tiempo que pasan allí, especialmente durante las vacaciones de navidad y los fines de semana. Creen que se deberían ofertar actividades y poner más personal que los atienda.
- *Rechazos que observan en la escuela, en el pueblo, etc.:* Ninguno, porque en general llevan varios años viniendo y cuentan con amistades.
- *Propuestas que hacen a la Junta de Andalucía para mejorar la escolarización de sus hijos:* Más presupuesto para escolarizar a sus hijos, más profesores para atenderlos y materiales parecidos a los centros de origen.

### **Testimonios**

«Nos gusta este pueblo, pero nos gustaría quedarnos donde somos y tener trabajo fijo allí». Madre de un alumno de 3° de Educación Primaria.

«En la escuela nuestro hijo dice que se siente un poco rechazado, porque en el recreo sólo juega con uno o dos compañeros». Madre de un niño de 1° de Educación Primaria.

«Pienso que la escuela o la guardería debería programar más actividades, porque nuestros hijos se aburren». Padre de un niño de 6° de Educación Primaria.

«En la guardería nuestro hijo está muy bien atendido, le gusta mucho la comida de allí». Madre de un niño de 3° de Educación Primaria.

«Sabemos que los maestros hacen lo que pueden. Hace falta más personal y más dinero para atender a nuestros hijos». Padres de una niña de Educación Infantil.

### **Entrevista a profesores**

- Dificultades que presentan los alumnos hijos de temporeros:
  - o Adaptación a la clase, ya sea por bajo nivel o por ritmo de trabajo diferente. Les afecta desde pequeños los cambios continuos de centro.
  - o Distinto material escolar utilizado, fundamentalmente libros de texto de distintas editoriales.
  - o Vocabulario y expresión oral deficitarios.
  - o Falta de material: lápiz, cuadernos, etc.
  - o Absentismo, especialmente los días de lluvia.
  - o Aunque no es generalizado, muchos profesores manifiestan la dificultad que tienen estos alumnos para integrarse.
  - o Necesitan mucho afecto, cariño que les falta al estar alejados de su entorno natural y pasar todo el día sin ver a sus padres.

Lo que más destaca el profesorado es el bajo nivel académico de este alumnado. Las dificultades de aprendizaje son profundas y en muchos casos insalvables en una escolarización normal. En Secundaria añaden la desmotivación del alumnado y las pocas ganas de trabajar que presenta.

Como dato curioso el profesorado manifiesta que estos niños no tienen prácticamente en ningún caso expectativas de continuar estudios y sí seguir el patrón familiar de dedicarse al trabajo temporero. Esto explicaría, según el profesorado, la baja motivación y atención en clase conforme se avanza en el nivel educativo. En Secundaria existen grupos de alumnos que se quedan en los alrededores de los institutos o en otros lugares de la localidad (plazas, polideportivos, etc.) y no asisten a clase.

- *Contacto con los padres:* Existe la dificultad de que muchos padres vienen de trabajar muy tarde y no se pasan por los centros, directamente van a la guardería a recoger a sus hijos. Se puede afirmar que prácticamente no existe contacto con los tutores y si lo hacen es un tono muy informal.
- *Conexión con los centros de origen:* Prácticamente ninguna. A veces es el propio profesorado el que contacta telefónicamente con los tutores de origen para recabar información puntual.



- *Existencia de Informes que permitan un seguimiento adecuado:* El profesorado se queja de que sólo un número reducido de alumnos traen Informes de sus tutores de origen. Sin embargo, los centros de Jaén receptores sí envían información de los alumnos que han escolarizado a los centros de donde proceden.
- *Forma de solucionar los problemas derivados de los libros de textos:* Mediante fichas, fotocopias de los temas de los libros, cuadernillos de caligrafía y ortografía, etc. Determinados centros han realizado una agrupación de alumnado temporero recurriendo al rendimiento académico, sin importar las diferencias de edad ni los posibles síndromes de fracaso escolar que pudieran derivarse de sacar a los alumnos de sus grupos naturales de referencia. Esto ha permitido la utilización de los mismos textos de origen, pero ha favorecido el aislamiento del colectivo temporero.
- *Forma de solucionar los desfases debidos a los distintos ritmos de trabajo:* La Delegación Provincial de Educación envía profesores de apoyo a los centros que más alumnado temporero tienen, pero estos profesores no tienen apenas experiencia en este tema, ni han sido formados específicamente con alumnos que presentan todas las dificultades reseñadas con anterioridad, aunque de manera especial las derivadas del aprendizaje.
- *Dificultades de aprendizaje y niños con NEE.* Se alterna la integración en el aula ordinaria y el trabajo con un profesor de apoyo (cuando lo hay), así como la asistencia al aula de Apoyo a la Integración, según los casos. Las principales dificultades se concentran en las áreas de Lengua y Matemáticas.
- *Aprovechamiento del periodo vacacional navideño:* No hay una unanimidad en las respuestas, mientras que un grupo de profesores piensa que deben mantenerse estas vacaciones como tiempo de ocio y diversión, otro, algo más numeroso, se muestra favorable a utilizar este largo periodo para llevar a cabo actividades de recuperación y de tipo lúdico.
- *Propuestas a la Junta de Andalucía:*
  - o Seguir dotando de personal de apoyo a los centros con mayor número de alumnado temporero, pero llevar a cabo una formación previa del mismo.
  - o Se reconoce que este curso ya se ha experimentado una mejora, pero que debe continuar y ampliarse.
  - o Dotación económica complementaria a los centros para paliar los déficit de material del alumnado.
  - o Mayor implicación de la Delegación Provincial en el sentido de estar al tanto de los alumnos que viajan, vigilar la asistencia a los centros y obligar a la emisión de Informes exhaustivos.
  - o Crear un documento oficial, parecido a un pasaporte en el que se reflejen los cambios de centro.

**Testimonios**

«No existe una adecuada conexión con los centros de origen porque como no traen informes no tenemos ninguna información de estos niños». Director de un centro de Infantil y Primaria.

«Nosotros este año es interesante lo que estamos haciendo, nos hemos puesto de acuerdo con la Inspección para que no entren más de dos alumnos temporeros por clase, porque en una clase haya más de tres alumnos te 'deterioran' la clase, porque estos niños necesitan una atención muy especial y los otros niños de la clase pierden el ritmo». Director de un centro de Infantil y Primaria.

«Algunos niños no saben ni sus apellidos» Tutora de 3º de Educación Primaria.

«Cada profesor hace lo que puede, pero no puede quitar tiempo al resto de la clase para dedicarse a estos alumnos» Profesor de Secundaria especialista de Inglés.

«Este año no ha llovido nada, la asistencia ha sido regular, cuando llueve de 90 alumnos temporeros sólo vienen la mitad». Director de un centro de Infantil y Primaria.

«Están acostumbrados a viajar mucho y quieren en un futuro continuar con el trabajo de sus padres y no piensan en obtener estudios superiores». Profesor de Secundaria especialista en Lengua.

«Las niñas suelen ser más responsables y quieren trabajar». Profesor de Secundaria especialista en Lengua.

**Entrevista a alumnado temporero**

Estas entrevistas se realizan en grupo para facilitar el intercambio de opiniones y comprobar si existe un acuerdo entre ellos. En general, se plantean pocos temas controvertidos y se constata una gran pobreza en el vocabulario de los niños temporeros en relación con los autóctonos. Las preguntas que se hacen son idénticas a los grupos de temporeros y a los grupos de compañeros no temporeros.

- *Relaciones con los compañeros:* En términos globales son buenas, propiciadas en muchos casos porque se conocen de otros años. Se constatan algunas dificultades para jugar. Esto pone de manifiesto que entre temporeros se establece mejor relación que entre temporeros y no temporeros.
- *Problemas derivados de la relación con ellos:* Existen algunos casos de rechazo, agresión, insultos, etc., pero no son generalizados. Algunos se quejan de que les dicen gitanos, pero esto ocurre más cuando juegan. Admiten que en ocasiones los compañeros se burlan de ellos porque los consideran peores alumnos o porque no van bien vestidos.
- *Amigos:* Suelen tener amigos, aunque no muchos. Esto puede ser debido al escaso tiempo que pasan en los centros. Los amigos de la guardería son para ellos mejores que los del colegio.
- *Lo que cree que a sus amigos les gusta de él:* Dicen mayoritariamente no saberlo. Un grupo dice creer que les gusta el hecho de ser cariñosos.
- *Satisfacción con su vida durante la recolección de la aceituna:* No les gustan demasiado los pueblos de acogida, pero encuentran buenas instalaciones deportivas. Echan de menos sus localidades de origen.

- *Relación con el tutor y con el profesorado:* Están contentos con sus tutores y con el profesorado en general. Dicen sentirse queridos, incluso cuando se comportan mal.
- *Trabajo en el colegio:* Los profesores se esfuerzan porque continúen los mismos ritmos que traen, pero reconocen que muchas veces se pierden y no saben seguir. La lectura y el cálculo son los principales contenidos trabajados.
- *Libros de texto:* En casi ningún caso coinciden los libros de texto. El problema lo solucionan trabajando con otros compañeros no temporeros y usando sus libros, aunque reconocen que estos a veces se quejan de tener que compartirlos.
- *Tiempo de recreo:* Dedican el tiempo a conversar, jugar, correr, etc. Se juntan mayoritariamente con sus compañeros de la guardería, aunque sean de otros cursos.
- *Tiempo de ocio:* Juegan en la guardería con hermanos y primos (suelen desplazarse varias familias juntas) y compañeros. Dibujan y hacen deporte.

### **Testimonios**

«No tengo ningún problema con mis compañeros. Se portan bien conmigo y me dejan las cosas que yo no tengo». Alumno de 4º de Educación Primaria.

«Me llevo muy bien con mi tutor, es muy simpático, y con los demás profesores también me llevo bien». Alumna de 4º de Educación Primaria.

«Este colegio me gusta mucho porque es muy grande y tiene varios campos de fútbol para jugar». Alumno de 3º de Educación Primaria.

### **Entrevista a alumnado no temporero**

Hay bastante concordancia entre la opinión de temporeros y no temporeros en relación con las interrogantes planteadas. A continuación se reflejan las más destacadas:

- *Relaciones con los compañeros temporeros:* Buenas en tiempo de clase, aunque en los recreos buscan a otros temporeros para jugar. Algunos no se relacionan con nadie.
- *Problemas derivados de la relación con ellos:* Ninguno. Unos pocos son agresivos.
- *Amigos:* Tienen amigos de otros años, pero en general piensan que prefieren a sus amigos de guardería antes que a ellos.
- *Lo que cree que les gusta a los temporeros de los autóctonos:* Que son muy abiertos y que no los rechazan, que los buscan en los recreos para jugar.
- *Satisfacción con su vida durante la recolección de la aceituna:* Creen que al principio no, pero después se acostumbran y lo pasan bien.
- *Relación con el tutor y con el profesorado:* Los profesores se esfuerzan en ayudarles.
- *Trabajo en el colegio:* Algunos niños se esfuerzan más que otros. Detectan que van más retrasados que ellos y que los profesores les suelen prestar bastante interés.
- *Libros de texto:* El problema es general y lo solucionan como pueden. En algunos casos se pasan todo el tiempo sentados con ellos para prestarles los libros, en otros les dan fotocopias.

- *Tiempo de recreo*: Juegan al fútbol, al pilla pilla, ... pero suelen hacerlo entre ellos.
- *Tiempo de ocio*: Jugar, hacer los deberes, ... En ocasiones los ven en la calle.

### **Testimonios**

«*Tienen pocos amigos*». Alumno de 3º de Educación Primaria.

«*Uno de los temporeros es marroquí y se junta con niños marroquíes en los recreos. Otro es gitano y se junta con gitanos*». Alumno de 4º de Educación Primaria.

Se pone de manifiesto que el profesorado es el mejor conocedor de la situación que vive el alumnado inmigrante temporero, por este motivo se plantea la segunda fase de la investigación basada en sus opiniones.

## **Fase 2: Estudio Descriptivo**

El análisis de los distintos apartados de que consta la escala pone de manifiesto lo siguiente:

- *Dimensión académica*: En opinión del profesorado, la principal dificultad que presentan los alumnos temporeros es en el aprendizaje (74,6%), incluso de manera más acusada que los alumnos autóctonos (82,1%). Entre las causas podemos encontrar:
  - o Las diferencias debidas a los libros de texto al pertenecer a editoriales distintas (83,4%).
  - o No realizar las tareas para casa (72,6%).
  - o Dificultad para integrarse en los trabajos en equipo (58,9%).

A favor, la buena disposición del centro en facilitarle el material necesario (83,4%).

- *Dimensión familiar*: En opinión del profesorado, los principales problemas se centran en:
  - o La baja participación de los padres en el estudio de sus hijos (88,3%).
  - o Condiciones no favorables en el ambiente familiar (62,7%).
  - o Condiciones físicas de las viviendas (61,5%).

A favor, la disposición hacia este colectivo por parte de los padres del alumnado autóctono (74,8%).

- *Dimensión social y afectiva*: En opinión del profesorado, son alumnos que no presentan problemas especiales de adaptación a la vida del centro aunque deben mejorar sus relaciones fuera del contexto escolar. Hay tendencia a que el alumnado temporero se relacione, especialmente, mejor entre ellos. Asimismo hay una buena disposición para la acogida por parte de sus compañeros y profesorado.

- *Dimensión ocio y tiempo libre:* En opinión del profesorado se da una escasa participación en las actividades deportivas y un poco uso de las bibliotecas.
- *Dimensión varios:* En opinión del profesorado,
  - o Las viviendas no reúnen las mejores condiciones (65,2%).
  - o Existe dificultad para encontrar vivienda (51,7%).
  - o No se observan actitudes rechazo por parte de la población autóctona.

## CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Una de las finalidades de la investigación, señalada al comienzo de este artículo, era establecer un conjunto de conclusiones válidas y propuestas de mejora. A continuación se detallan las más significativas:

1. Los padres se muestran de acuerdo con el tipo de escolarización de sus hijos y apenas si son conscientes de sus necesidades reales.
2. Existen diferencias significativas en los ritmos y niveles de aprendizaje de los alumnos temporeros (están más atrasados académicamente o son repetidores) y los autóctonos. A esto se añaden las dificultades derivadas del uso de textos de distintas editoriales.
3. En los aspectos socioafectivos no existen cuestiones relevantes, salvo en el caso de alumnado inmigrante temporero extranjero que suele estar poco integrado.
4. El profesorado piensa que la Administración educativa debería dotar de más profesores de apoyo a los centros y además favorecer que éstos se incorporen antes con la finalidad de planificar convenientemente su atención.
5. Se necesita llevar a cabo una diversificación curricular.
6. Preparación de un modelo de Informe obligatorio (más completo que el actual) para los centros de origen y de destino, que recoja los aspectos más significativos de cada alumno, tanto curriculares como sociales.
7. Llevar a cabo una potenciación de las tutorías con padres (adecuadas al horario de trabajo).
8. Se deberían ampliar las actividades extraescolares por parte del centro para facilitar la plena integración social del alumnado autóctono, en colaboración con las concejalías de cultura y deportes.
9. Utilizar dependencias del centro, o bien otras del municipio, para facilitar el estudio y realización de las tareas escolares ayudados por un profesor de apoyo, así se ocuparían las tardes de los lunes a viernes hasta que los padres regresen del trabajo.
10. Organizar actividades culturales, deportivas y de ocio y tiempo libre los fines de semana y las vacaciones de navidad, fechas en las que los alumnos temporeros quedan todo el tiempo en las guarderías. Estas actividades deberían ser diseñadas y coordinadas por orientadores y profesores contratados y formados de manera específica para el desarrollo de estas tareas.

Finalmente aventuramos tres propuestas globales que suponen un cambio radical en la forma de actuar que se está llevando hasta la actualidad:

- a) *La Administración educativa debe propiciar un descenso en las ratios de los centros que más alumnado inmigrante reciben.*
- b) *Realizar programaciones de aula multiprofesionales y multicentros:* Consiste en programar de forma conjunta (tutores de origen y tutores receptores) una serie de unidades didácticas que se desarrollarán entre los meses de diciembre y febrero de cada curso académico en aquellos niveles y entre aquellos centros que tengan alumnado inmigrante. Se considerará en ellas: un mismo material curricular y un sistema de trabajo consensuado.
- c) *Conexión permanente entre centros de origen y receptores, tutores de origen y receptores:* La mejor vía para hacerlo es el teléfono, correo electrónico y videoconferencia.

La complejidad del tema que tratamos nos lleva a configurar un nuevo tipo de profesor, con una formación en la diversidad capaz de crear entornos de aprendizaje en los que tengan cabida todos lo implicados en los mismos, traspasando la frontera que siempre ha existido entre centro educativo y sociedad. En esta nueva formación se deberá dar gran valor a la capacidad para crear, para innovar y para ofrecer soluciones específicas a los problemas que se planteen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la Estadística Aplicada a la Investigación Educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Gil, J.A. (2003). *Métodos de Investigación en Educación, VIII Análisis multivariante*. Madrid: UNED.
- Defensor del pueblo andaluz andaluz (1997): *Temporeros y educación: La atención educativa a los hijos de trabajadores temporeros*. Extraído de la Word Wide Web el 12 de noviembre de 2004: <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/temporeros/tempore.htm>
- Defensor del pueblo andaluz andaluz (2001): *Recolección de aceitunas en la provincia de Jaén: Programas de apoyo para trabajadores temporeros*. Extraído de la Word Wide Web el 12 de noviembre de 2004: <http://www.defensor-and.es/informes/ftp/temp-ace.htm>.
- López Melero, M. (1999). Ideología, diversidad y cultura: Del Homo sapiens al Homo amantis. En A. Sánchez Palomino y otros, (Coords.), *Los desafíos de la educación especial en el umbral del Siglo XXI* (pp. 31-60). Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Martínez Chicón, R. (2000). El mercado de trabajo del olivar y los trabajadores extranjeros temporeros en la provincia de Jaén. En F. Checa, J.C. Checa y A. Arjona, *Convivencia entre culturas. El fenómeno migratorio en España*. Sevilla: Signatura.
- Olmo, J. (2003). «Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio?», REIS, 104, pp. 29-56.
- Rojas, A.J., Fernández, J.S., y Pérez, C. (1998). *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. Madrid: Síntesis.

## ANEXO 1. Entrevistas fase 1

### Padres

1. ¿Cuál es la causa principal del desplazamiento?
2. ¿Están satisfechos con los resultados obtenidos (sueldo, atención que reciben, etc.)?
3. ¿Cómo calificarían la atención que reciben sus hijos en los siguientes aspectos?
  - Comida:
  - Profesores:
  - Dirección de los centros:
  - Material escolar:
  - Actividades extraescolares o complementarias (especificar las que son generales del centro y aquellas organizadas expresamente para los alumnos temporeros):
  - Otros (pueden proponerlos los padres):
4. ¿Tienen sus hijos algún tipo de problemas con sus compañeros? ¿Y con los profesores?
5. ¿Creen que aprovechan bien su tiempo de estancia en la guardería municipal o piensan que deberían programar para ellos más actividades?
6. ¿Observan algún tipo de rechazo en la escuela, en el pueblo, etc.?
7. ¿Recomendarían venir a trabajar a otros trabajadores?
8. ¿Qué propuestas haría a la Junta de Andalucía para mejorar la escolarización de sus hijos?

### Profesores

1. ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos hijos de temporeros?
2. ¿Existe una adecuada conexión con los centros de origen?
3. ¿Se mantiene un contacto con los tutores de estos niños?
4. ¿Traen informes que permitan un seguimiento adecuado?
5. ¿Cómo se solucionan los problemas derivados de los libros de textos?
6. ¿Y de los desfases debidos a los distintos ritmos de trabajo?
7. ¿Suelen ser niños con dificultades de aprendizaje? En su caso, ¿De qué tipo principalmente?
8. ¿Qué hace el centro con niños que presentan retraso pedagógico? ¿Y con los niños con NEE?
9. ¿Piensas que sería interesante aprovechar el periodo vacacional navideño para que estos niños recibieran clases de apoyo o complementarias, según los casos?
10. ¿Qué propuesta haría a la Junta de Andalucía en relación con este tipo de alumnado?

**Alumnado temporero**

1. ¿Cómo son las relaciones con tus compañeros?
2. ¿Tienes algún tipo de problemas con ellos (rechazo por alguna razón, agresiones, etc.)
3. ¿Tienes muchos amigos?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de ellos?
5. ¿Y a ellos qué es lo que más les gusta de ti?
6. ¿Te gusta vivir aquí durante el tiempo que dura la recolección de la aceituna?
7. ¿Cómo es tu relación con tu tutor? ¿Y con el resto del profesorado?
8. ¿Sigues tu trabajo de forma similar a tu colegio de origen?
9. ¿Cómo te las arreglas con los libros de texto?
10. ¿Qué haces en los recreos?
11. ¿Y cuando sales del colegio?

**Alumnado no temporero**

1. ¿Cómo son tus relaciones con tus compañeros temporeros?
2. ¿Tienen algún tipo de problemas contigo y con el resto de compañeros de la clase (rechazo por alguna razón, agresiones, etc.)
3. ¿Tienen muchos amigos?
4. ¿Qué es lo que más te gusta de ellos?
5. ¿Y a ellos qué es lo que más les gusta de los que vivís aquí?
6. ¿Piensas que se sienten a gusto aquí durante el tiempo que dura la recolección de la aceituna?
7. ¿Cómo es la relación de tus compañeros con vuestro tutor? ¿Y con el resto del profesorado?
8. ¿Siguen en clase un trabajo forma similar al de sus colegios de origen?
9. ¿Cómo se las arreglan con los libros de texto?
10. ¿Qué suelen hacer en los recreos?
11. ¿Y cuando salen del colegio?



## ANEXO 2. Escala fase 2



**EL ALUMNADO INMIGRANTE TEMPORERO DURANTE  
EL PERIODO DE LA RECOLECCIÓN DE LA ACEITUNA  
EN LA PROVINCIA DE JAÉN**

La presente escala pretende conocer las actitudes que tienen los maestros hacia el alumnado inmigrante temporero escolarizado durante la pasada campaña 2003/2004. Para ello deberás elegir la opción que consideres más indicada según tu criterio.

Gracias por tu colaboración.

**IDENTIFICACIÓN** (Indica tu respuesta marcando con una X en el  correspondiente)

**1. Género:**

Hombre

Mujer

**2. Maestro:**

Tutor  Especialista sin tutoría  Secretario  Jefe de Estudios  Director

**3. Nivel o niveles en los que ha tenido alumnado inmigrante (se puede señalar más de uno):**

E. Infantil  Ciclo 1 de Primaria  Ciclo 2 Primaria  Ciclo 3 Primaria

**4. Experiencia docente:**

Menos de 3 años  De 3 a 10 años  De 10 a 20 años  Más de 20 años

**5. Tipo de centro**

Público

Concertado

**6. Titulación que posee: .....**

.....

**ESCALA**

(Puntúe de 1 a 4 cada ítem, teniendo en cuenta que 1 corresponde a «Totalmente en desacuerdo» y 4 a «Muy de acuerdo»)

<b>I. DIMENSIÓN ACADÉMICA</b>	
1. Las dificultades de aprendizaje son un problema en los alumnos temporeros.	
2. En general, los alumnos temporeros presentan más dificultades de aprendizaje que los autóctonos.	
3. Los alumnos temporeros realizan las tareas que llevan para casa.	
4. El centro les ha facilitado parte del material.	
5. Tienen problemas debido a las diferencias existentes entre los libros de texto de sus centros de origen y los que tenemos en el centro receptor.	
<b>II. DIMENSIÓN FAMILIAR</b>	
1. Los alumnos temporeros participan habitualmente en las actividades programadas por el centro.	
2. Los padres se implican en los estudios.	
3. El ambiente familiar impide una buena marcha de los estudios.	
4. Existe una cierta resistencia hacia los alumnos temporeros por parte de los padres autóctonos.	
<b>III. DIMENSIÓN SOCIAL Y AFECTIVA</b>	
1. Tienen dificultades para hacer nuevos amigos en la escuela.	
2. Se relacionan preferentemente con amigos también temporeros.	
3. Son propicios a automarginarse socialmente.	
4. Fuera de la escuela no tienen amistades.	
5. En el aula participan muy poco.	
6. Se aprecia un trato discriminatorio en las relaciones por parte de sus compañeros .	
7. En ocasiones tienen comportamientos violentos.	
8. El profesorado acoge con desgana la escolarización de alumnado inmigrante .	
<b>IV. DIMENSIÓN OCIO Y TIEMPO LIBRE</b>	
1. Muestran escaso interés en la práctica de deportes.	
2. Apenas si frecuentan la biblioteca del centro o de la localidad.	
<b>V. DIMENSIÓN VARIOS</b>	
1. Las viviendas de los temporeros están en mal estado.	
2. Los alumnos temporeros no tienen condiciones para continuar el trabajo escolar en casa.	
3. Encuentran dificultad para alquilar una vivienda digna en la localidad.	
4. Han sufrido comentarios racistas debido a su procedencia (gitana, magrebí, etc.).	

Cuáles serían a tu juicio los principales aspectos que habría que cambiar por parte de las Administraciones implicadas en la atención del alumnado inmigrante temporero con el fin de mejorar sus condiciones de escolarización y su calidad de vida:

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....
6. ....
7. ....
8. ....
9. ....
10. ....

A continuación dispones de un espacio para expresar cualquier otro comentario que desees hacer:

Fecha de recepción: 7 de junio de 2005.  
Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2006.



## LA MEDIACIÓN CON JÓVENES INMIGRANTES EN EL ÁMBITO DE LA JUSTICIA PENAL JUVENIL: UN ENFOQUE EDUCATIVO

Jaume del Campo Sorribas, Ruth Vilà Baños<sup>1</sup>, Jaume Martí Barberan  
y Maria Rosa Vinuesa Casas<sup>2</sup>

### RESUMEN

*Nuestra sociedad cada vez es más diversa y multicultural. La creciente preocupación social en relación con las acciones y alternativas educativas que pueden ayudar a cohesionar nuestra comunidad, genera retos importantes. El desarrollo de una reflexión fundamentada, basada en la investigación<sup>3</sup> fomenta una comprensión más real y menos estereotipada de determinados fenómenos. Es importante huir de tópicos interesados surgidos desde perspectivas políticas e ideológicas que tienden a sesgar el problema.*

*La Justicia Penal Juvenil constituye uno de los ámbitos donde la diversidad cultural ha irrumpido, en los últimos años, de manera muy significativa. Tanto en los centros de menores como en otras medidas alternativas, la presencia de población inmigrante es claramente visible. Esta situación está generando una importante reflexión a cerca de la aplicación de las formas de gestión del conflicto recogidas actualmente en la Ley Penal Juvenil, para dar respuesta a las nuevas necesidades y demandas. Desde estas páginas se profundiza en la utilización de la mediación como alternativa en el ámbito penal, en aquellos casos donde una de las partes está constituida por jóvenes inmigrantes, para poder proporcionar unas bases comprensivas para la mejora de tales procesos.*

---

1 Profesores de la Universidad de Barcelona pertenecientes al departamento MIDE y miembros del grupo de investigación GREDI. Correos electrónicos: jdelcampo@ub.edu y ruth\_vila@ub.edu respectivamente.

2 Asesores técnicos del Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya.

3 La investigación *la mediación con jóvenes inmigrantes en el ámbito de la justicia juvenil* fue financiada por el Centre d'estudis jurídics i formació especialitzada de la Generalitat de Catalunya, y llevada a cabo por los autores y autoras del presente artículo.

**Palabras clave:** Justicia juvenil, mediación, mediación intercultural, gestión del conflicto, comunicación intercultural.

## ABSTRACT

*Our society is more diverse and multicultural. The growing social preoccupation about educative actions and alternatives in order to improve the cohesion of our community, generates important challenges. The development of reflections based on research<sup>3</sup> promote the comprehension of determined aspects, in a more real and less stereotyped way. It is important to flee from interested cliché, arisen from politic and ideological perspectives that tend to bias the problem.*

*Youth Penal Justice constitutes an ambit of cultural diversity irruption, in a very significant way in recent years. In the teenagers centers as in other alternative measures, the presence of immigrant population is clearly visible. This situation is generating an important reflection about the use of the conflict management forms in Youthful the Penal Law at the moment, to answer to the new necessities and demands emerged from the changes in offender teenager population. From these pages we analyze in depth the mediation use as an alternative in penal ambit, in those cases which one of the parts is constituted by immigrant teenagers, to be able to provide comprehensive bases for the improvement of such processes.*

**Keywords:** Youth Justice, mediation, intercultural mediation, conflict resolution, intercultural communication.

## INTRODUCCIÓN

Las alternativas a la conflictividad social han ido variando a lo largo de los últimos decenios. Estos cambios, han tenido su origen en nuevas definiciones y cambios en el significado atribuido a situaciones de «infracción» o conflicto social. Concretamente, el concepto de conflicto, se ha visto redefinido desde distintas perspectivas. La violencia estructural (Galtung, 1985), los cambios de paradigma en la resolución de conflictos (Entelman, 2002; Fried, 2000), el significado atribuido al concepto actual de seguridad vinculado a las perspectivas de desarrollo humano (PNUD, 2002) o los nuevos discursos en torno a la sociedad del riesgo (Beck, 1998, 2002; Gidens, 2000) han supuesto una actualización en los referentes utilizados para la construcción de significados y la comprensión de las situaciones conflictivas.

El origen de estos cambios no sólo se encuentra en el plano conceptual. La evolución en la demografía, con un incremento sustancial de la diversidad cultural, ha supuesto una mayor complejidad en la interacción social. En estas condiciones el incremento de conflictos a partir de las diferencias de significado atribuidas a las distintas situaciones o a valores, actitudes y comportamientos que caracterizan determinadas prácticas puede constituir una oportunidad de avance y desarrollo social. Las diferencias individuales que confluyen en las sociedades humanas, obligan a establecer: criterios, normas, reglas, leyes, etc., en un plano explícito y costumbres, rutinas, valores, etc. en un plano más implícito. Es decir, la propia interacción social lleva aparejada la existencia de conflictos e intenta dotarse de mecanismos que permitan su resolución.

Tanto en la educación formal como en la acción social, la intervención educativa ha tenido que integrar y reflexionar acerca de posibles respuestas al incremento de esta complejidad social. En este sentido, la respuesta social a la situación de jóvenes infractores se ha ido renovando en la medida que ha incorporado principios de equidad social y de necesidad de proporcionar oportunidades reales que posibiliten procesos de integración hacia quienes la marginación y la pobreza configuran su realidad cotidiana.

La investigación que se resume a continuación pretende profundizar en la utilización de la mediación como estrategia para la gestión de los conflictos en el ámbito penal juvenil. Además, se ha tenido en cuenta el cambio en la tipología de jóvenes infractores, donde se da una presencia de perspectivas culturales diferentes, analizando las influencias de estos cambios en la aplicación de estas estrategias.

En el presente artículo se recoge un primer apartado en el que se desarrolla el contexto teórico del que se parte y cómo éste se plasma en el ámbito de la Justicia Juvenil. Posteriormente, se describe el diseño de la investigación utilizado y, finalmente, los principales resultados y conclusiones obtenidas.

En conjunto, la pretensión de este artículo es la de reflexionar, de manera fundamentada, acerca del desarrollo de vías menos punitivas y más educativas en el contexto de la resolución de conflictos sociales y las posibilidades que estas ofrecen en realidades complejas y diversas como las actuales.

## **I. PERSPECTIVAS ACTUALES DE GESTIÓN POSITIVA DEL CONFLICTO**

Aunque los conflictos forman parte de las relaciones entre personas, cabe destacar que no son invariables a las pautas culturales imperantes en los grupos humanos. Tanto las percepciones que se tienen de las situaciones conflictivas, como las estrategias de resolución de las mismas, difieren con respecto a la concepción que se hace de la realidad.

Nuestro sistema judicial por ejemplo, constituye una de las formas más habituales de gestión de los conflictos sociales. Esta institución, de larga trayectoria histórica, ha ido evolucionando hacia concepciones más acordes con la realidad actual, caracterizada por nuevos conceptos relacionados con la posibilidad de gestionar positivamente los conflictos (Fried, 2000; Entelman, 2001) e intentando superar la punición como la única vía posible para garantizar la convivencia. Estas nuevas concepciones inciden en la comprensión del conflicto y consecuentemente en las estrategias de resolución del mismo.

Desde esta perspectiva el conflicto se reinterpreta como *natural* en las relaciones humanas, cuya *percepción* se encuentra condicionada por el bagaje cultural y social de las personas. Las situaciones conflictivas pueden *evolucionar* de forma positiva o negativa, y el *resultado* de las mismas podrá constituirse en un proceso de enriquecimiento personal o de desgaste y desequilibrio. La mediación en este contexto, se conceptualiza como una de las posibles estrategias que puede ser de gran utilidad para que la gestión del conflicto sea positiva, especialmente en contextos multiculturales.

Esta perspectiva presenta ciertos sesgos en el ámbito específicamente penal. La existencia de un agresor y un agredido establece una *asimetría entre partes* que no favorece la búsqueda de soluciones dialogadas. A pesar de ello, presenta unas virtudes muy

destacables con respecto a la situación actual de la justicia penal. La primera es que son las personas implicadas las protagonistas del proceso. En muchos casos la aplicación estricta del Código Penal no sólo no resuelve realmente el conflicto sino que re-victimiza a agresor y víctima. En segundo lugar la existencia de un diálogo entre partes *normaliza* situaciones de claro componente emocional y permite abordar las posibles «secuelas» de una manera comprensiva. Además, la *voluntariedad* que lleva aparejado el empleo de la mediación supone un compromiso personal en el establecimiento de posibles medidas correctoras o reparadoras para compensar posibles daños causados. Por tanto, a pesar de que la mediación pueda presentar limitaciones importantes, hoy por hoy, se constituye en una alternativa ciertamente interesante, al menos en parte, a la acción retributiva en la que se basa el sistema penal actual. En este sentido, no es extraño que la propia Asamblea General de las Naciones Unidas recomiende esta estrategia: «7) Procesamientos informales para la resolución de conflictos, incluyendo mediación, arbitraje y justicia o prácticas nativas, deberían ser utilizadas cuando fueran necesarias para facilitar una conciliación y una reparación por el daño sufrido por las víctimas» (Resolución 40/34 del 29 de noviembre de 1985).

### 1.1. La mediación intercultural

La mediación es una estrategia de gestión positiva del conflicto que se basa en la comunicación y el diálogo, mediante la intervención y participación de una tercera parte que permite el acercamiento entre las personas en conflicto. Concretamente, puede definirse como la negociación llevada a cabo con la ayuda de una tercera parte (mediador/a) que no ejerce de arbitro ni juez, ya que no tiene el poder de imponer un resultado a las partes en conflicto (Rosenblum, 1998).

No obstante, destacan dos trayectorias divergentes para la definición del concepto de mediación (Vinyamata, 2001): Desde la tradición anglosajona se entiende como una estrategia específica en un marco más amplio constituido por la *resolución de conflictos*; en cambio, desde la tradición latina, se conceptualiza la mediación de forma más global incluyendo diversas estrategias.

Diferentes concepciones de la mediación nos ofrecen también diversas aproximaciones o modelos de mediación. El modelo Harvard, el modelo narrativo y el modelo transformador pueden considerarse como los tres modelos esenciales (Díez y Tapia, 1999; Del Campo, 2002) que difieren en el tipo de comunicación que se confiere a la mediación, así como la importancia otorgada a los objetivos del proceso. Desarrollar la acción mediadora desde uno u otro modelo tiene repercusiones importantes para la práctica e incluso para el significado de la propia mediación. La realidad es que una buena parte de los y las jóvenes infractores/as, se encuentran sometidos a procesos de violencia estructural (Galtung, 1985); y de violencia cultural especialmente en jóvenes inmigrantes (Galtung, 1990). En muchos casos se evidencia la falta de recursos suficientes y adecuados que garanticen las condiciones mínimas para el desarrollo de este tipo de estrategias de solución de conflictos. Los modelos de mediación transformador y narrativo pretenden incorporar estas situaciones en el proceso mediador, buscando respuestas eficaces que realmente ofrezcan la posibilidad de solucionar el conflicto. Desde algunas perspectivas se habla del *enfoque generativo* (Fried y Schnitman, 2000) para



designar un proceso de mediación que contemple la creación de escenarios de futuro para abordar las causas reales de los conflictos.

La mediación intercultural también obtiene múltiples conceptualizaciones, desde tareas de traducción e interpretación, al control del absentismo escolar, hasta el asesoramiento en aspectos culturales concretos. Del gran número y variedad de roles que en la actualidad desarrolla un/a mediador/a intercultural se pone de manifiesto la necesidad de desarrollar ciertas competencias, como por ejemplo un mayor conocimiento de la diversidad cultural, desde una perspectiva general, que ofrezca una mayor sensibilidad a cerca la diversidad de percepciones y abordaje que puede hacerse de un mismo conflicto. En este sentido, algunos modelos como el de Hofstede (1989) pueden ser de gran utilidad para la identificación de algunas dimensiones generales para la interpretación de la diversidad cultural.

Para poder ofrecer un modelo de mediación intercultural desde un enfoque generador de simetrías y reconocimiento mutuo, partiendo de las causas reales del conflicto; los procesos de diálogo entre las partes deben basarse en la comunicación intercultural entre las personas. La comunicación intercultural es la relación comunicativa entre personas con unos referentes culturales diferentes (Chen y Starosta, 1998).

El lenguaje y la comunicación juegan un papel muy importante en los procesos de mediación intercultural (Drake y Donbohue, 2000). La caracterización de un contexto comunicativo multicultural favorece una serie de posibles obstáculos que pueden dificultar en gran medida la comunicación entre las partes. Entre estos obstáculos pueden señalarse algunas barreras de tipo personal como por ejemplo: las actitudes etnocéntricas, el uso masivo de estereotipos y/o prejuicios, el desconocimiento de cómo la diversidad cultural puede afectar a la comunicación, o la falta de motivación y/o habilidades para superar estos obstáculos. Aunque también pueden encontrarse algunos obstáculos en el contexto de la mediación, como: la relación de asimetría entre las partes, el grado de diferenciación entre las culturas de las personas participantes, o situaciones de choque cultural producidas por un reciente proceso migratorio, por ejemplo.

Ante éstas posibles barreras para la comunicación entre los participantes de un proceso de mediación entre personas de diferentes referentes culturales, la competencia comunicativa intercultural (Vilà, 2003) del/a profesional de la mediación puede ser decisivo para garantizar que el proceso de mediación sea auténticamente intercultural.

## **1.2. La mediación en el ámbito de la justicia juvenil**

La mediación penal persigue una resolución no violenta de los conflictos entre la ciudadanía. Dada la larga y extensa tradición jurídica basada en el régimen de sanciones, la mediación constituye uno de los retos más importantes del ámbito penal, especialmente en la justicia juvenil. El hecho de utilizar medidas alternativas a las de carácter básicamente punitivo, supone que el conjunto de la sociedad también asume una parte de la responsabilidad en este tipo de situaciones. Es evidente que la desigualdad, las condiciones de violencia estructural, la marginación, etc., son situaciones que contribuyen a la aparición del delito y no son responsabilidad exclusiva del delincuente.

Desde esta perspectiva, si se pretende contribuir en la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de las libertades, únicamente pueden considerarse propuestas de mediación penal aquellas que consideren los riesgos presentes en el abuso de poder, para poder superar efectivamente una forma no violenta de resolución de conflictos.

En el ámbito de la mediación penal, destacan tres modelos o niveles que imperan en la actualidad: el *modelo informal* del que disponen los y las agentes del sistema penal para introducir fórmulas de diálogo o acuerdo entre las partes en conflicto; el *modelo de asamblea* vinculado a antiguas tradiciones y basado en pautas, creencias o costumbres en que determinados grupos se reúnen de forma autónoma en la búsqueda de soluciones para el conflicto<sup>4</sup>; y el *modelo de mediación víctima–delincuente*, más extendido en las últimas décadas, y que consiste en la participación únicamente de las partes en conflicto, con la ayuda de la persona mediadora. En este modelo, las prácticas de mediación pueden ser muy diversas: el mediador/a puede ser voluntario/a o profesional; puede operar dentro o fuera del sistema judicial; puede o no depender de un servicio especializado. Al mismo tiempo, estas prácticas de mediación penal pueden desarrollarse en distintos momentos del procedimiento judicial y por tanto bajo objetivos diferentes: en momentos iniciales, el objetivo recae en la desjudicialización; en otros momentos, puede tomar una especial importancia para la determinación de la pena; y finalmente, durante la ejecución de la pena, la mediación se orienta hacia un contenido mucho más amplio al de la sanción.

Concretamente, la mediación penal puede definirse desde este último modelo, como el proceso que permite a víctima y delincuente participar activamente, si consienten libremente, a la solución de las dificultades del delito, con la ayuda de un/a tercero/a imparcial (recomendación R(99)19 del Comité del Consejo de Europa). La mediación en estos términos, supone un proceso dialéctico que puede activar el conocimiento mutuo entre las personas en conflicto; el papel de la persona mediadora recae básicamente en facilitar este espacio de comunicación y diálogo orientados a la resolución del conflicto (Ceretti y Mannozi, 1999).

Desde esta perspectiva, contribuir a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa de las libertades, supone propuestas de mediación penal que consideren los riesgos presentes en el abuso de poder, alcanzando efectivamente una forma no violenta de resolución de conflictos. La mediación entendida desde la cultura del diálogo ante el conflicto debe contribuir al desarrollo de actitudes individuales responsables y a la recomposición de las interacciones sociales e individuales de las partes en conflicto.

La mediación penal persigue de este modo, una resolución no violenta de los conflictos entre la ciudadanía, aunque dada la larga y extensa tradición jurídica basada en el régimen de sanciones, la mediación constituye uno de los retos más importantes del ámbito penal, especialmente en la justicia juvenil. El Departament de Justícia de la Generalitat de Catalunya inició este reto en el año 1990 con la aplicación del *Programa de Mediación y Reparación* en el ámbito de la justicia de menores. Este programa se desarrolla inmerso en una fase de transición, reflexión y cambio de la justicia juvenil, tanto en Cataluña como en España, hacia modelos responsabilizadores y sancionados–edu-

---

4 A pesar de que el modelo de asamblea no forma parte de la cultura oficial, existen diversos programas de mediación inspirados en este modelo (Boserup, 1998).

cativos, tal como se recoge en la Ley Orgánica de Responsabilidad del Menor (LORPM) 5/2000, del 12 de enero.

Desde esta nueva aproximación jurídica ofrece en determinados supuestos, una doble vía para afrontar el conflicto: una vía penal formal; y una vía extrajudicial orientada a la conciliación y reparación entre jóvenes infractores y víctimas. En esta segunda vía, se prevé la función mediadora del equipo técnico como estrategia para abordar esta conciliación y reparación, así como la realización de otras actividades educativas, potenciando la participación activa y la comunicación entre las partes, la responsabilización del/a joven infractor/a, la reparación a la víctima, y la solución del conflicto.

La LORPM ofrece dos momentos posibles en el procedimiento de aplicación de un programa de mediación: Durante la fase de instrucción, donde el ministerio fiscal puede desistir de la continuación del expediente y solicitar el sobreseimiento; y durante la ejecución de la medida impuesta, donde la conciliación menor-víctima puede dejar la medida sin efecto. Autorizada la conciliación y reparación por parte del ministerio fiscal, un equipo técnico ofrece de forma directa la posibilidad de iniciar un programa de mediación o las actividades educativas dirigidas al/la menor, valorando su viabilidad.

De esta forma, en el contexto catalán, el programa de mediación tiene el objetivo básico de solucionar el conflicto entre las partes de forma extrajudicial a través de la orientación de un/a mediador/a, inscrita dentro del marco penal. A pesar de tratarse de un espacio extrajudicial, puede tener repercusiones en el marco judicial, aunque tales repercusiones y beneficios jurídicos corresponden al marco del procedimiento penal formal.

El programa de mediación y reparación en el ámbito de la justicia de menores del Departament de Justícia (Generalitat de Catalunya), se enmarca en un modelo de justicia juvenil donde se trata al y la joven con capacidad para afrontar la responsabilidad de sus acciones; y se plantea diversificar las respuestas de la justicia, para alcanzar una mayor adecuación a las características y situación de los y las menores. Tiene como objetivos generales la aplicación del principio de intervención judicial mínima, el respeto a los derechos de las víctimas, y la reparación de los daños materiales y morales.

Por otra parte, para poder acceder al Programa de Mediación es necesario seguir una serie de criterios básicos:

- Asumir la responsabilidad de los daños o perjuicios ocasionados por parte del/la joven infractor/a.
- Mostrar explícitamente su voluntad de conciliación con la víctima, por parte del/la joven infractor/a.
- Tener capacidad para conciliarse con la víctima y/o repararla, por parte del/la joven infractor/a.
- Tener derecho a solucionar su conflicto y asumir el compromiso de participar activamente en todo el proceso, por las dos partes.
- Valorar si los daños son de naturaleza reparable.

De esta forma, el proceso de mediación tiene una doble finalidad: para que la o el joven infractor/a pueda conciliarse y/o reparar el daño causado; y para que la víctima

pueda ser compensada. Se da prioridad de este modo, la participación de la víctima, la conciliación, la reparación directa, y la solución del conflicto; mediante el diálogo, la comunicación, el consenso, los intereses y la vivencia de cada una de las partes, y los acuerdos.

## **2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La finalidad de esta investigación es precisamente el intento de profundizar en los aspectos más significativos que caracterizan la interacción entre el sistema de Justicia Juvenil y jóvenes infractores, cuando alguna de las partes es inmigrante. Se trata de un tema que, a pesar de su relevancia, no ha sido trabajado en nuestro contexto. Concretamente, esta investigación ha pretendido dar respuesta a los siguientes objetivos:

- 1. Conocer la utilidad de la mediación, en el ámbito de la Justicia Juvenil, en esos casos donde alguna de las partes en conflicto sea inmigrante.**
  - a. Profundizar en el modelo teórico subyacente en la utilización de la mediación como forma de gestión positiva del conflicto y su aplicación en el ámbito de la justicia.
  - b. Interpretar los componentes del modelo teórico desde la perspectiva cultural comprobando el posible sesgo de éste y su influencia en los procesos de mediación con personas de otras procedencias culturales.
- 2. Profundizar en el tipo de interacción en la mediación, analizando los procesos comunicativos desarrollados y como, a partir de éstos, se elaboran los significados.**
  - a. Analizar los procesos de comunicación intercultural que se dan entre las partes implicadas en la mediación.
  - b. Detectar aquellos elementos que están favoreciendo la incomprensión ante la comunicación intercultural.
  - c. Analizar las competencias comunicativas interculturales que en juego en los procesos comunicativos durante las sesiones de mediación.
- 3. Determinar los *enmarques contextuales* que proporcionan sentido a la comunicación en el contexto de los procesos de mediación.**
  - a. Conocer los enmarques predominantes utilizados por autóctonos y qué diferencia presentan respecto otros enmarques culturales.
  - b. Profundizar en los giros discursivos que se dan a partir del tipo de significado otorgado a los diferentes enmarques.
- 4. Proporcionar unas bases comprensivas para la mejora de los procesos de intervención con jóvenes inmigrantes con un bagaje cultural diferente al contexto de acogida.**
  - a. Proponer las bases para la mejora de las competencias en la comunicación intercultural entre las partes a lo largo de las intervenciones de mediación.
  - b. Establecer una propuesta de mejora de los procesos de intervención que posibiliten herramientas y estrategias para profesionales en el desarrollo de la su acción.

### 3. PROPUESTA METODOLÓGICA

Las nuevas concepciones en la resolución de conflictos, definen una perspectiva donde este tipo de situaciones son interpretadas como una oportunidad y, con una gestión adecuada, pueden constituirse incluso en dinámicas positivas de ayuda al desarrollo y crecimiento personal. En esta lógica, la mediación, aporta una vía instrumental interesante para la concreción de esta gestión positiva. No obstante, como se ha destacado, el conflicto y, lógicamente las formas que puede tener su gestión, presentan un marcado componente cultural. Por este motivo, es necesario profundizar en la interacción entre el contexto social y cultural, así como en las dinámicas de insatisfacción entre las y los profesionales que intervienen con este colectivo, o de incompreensión de las situaciones vividas por parte de jóvenes, o de inadecuación entre las finalidades, estrategias y resultados.

Para la consecución de los objetivos anteriormente descritos, la metodología viene, en gran parte, determinada por algunos aspectos que ya han sido mencionados. En primer lugar, la escasez de referentes previos que permitan orientar la investigación, nos ha conducido a la estructuración y elaboración de un conocimiento previo a partir de un análisis descriptivo de la realidad objeto de estudio. En segundo lugar, la preocupación por profundizar en la atribución de significados que hacen las personas implicadas, supone tener que utilizar una metodología constructivista con el desarrollo de estrategias de recogida de información cualitativa.

Concretamente, la información se ha obtenido mediante la utilización de grupos de discusión y entrevistas para el acceso a las fuentes primarias y, también, hemos procedido a la observación de un proceso de mediación en el que participaron jóvenes inmigrantes.

La utilización de los *grupos de discusión* (Krueger, 1991), permite la obtención de información de genuina en la medida que la influencia ejercida por el entrevistador queda muy difuminada y es en la interacción entre las personas participantes lo que motiva la participación y la defensa del propio punto de vista. En esta investigación, se llevaron a término dos grupos de discusión entre profesionales de diferentes ámbitos del sistema de Justicia Juvenil en cada grupo (educadores de centros de menores, mediadores/as, mediadores culturales, delegados de medio abierto, profesionales de los equipos técnicos, jueces, fiscales, etc.). En estos grupos se abordó la mediación como estrategia de resolución de conflictos y su posible utilidad ante la participación de personas procedentes de contextos culturales diversos. Consecuentemente, el proceso de mediación fue considerado tanto como una medida alternativa a la justicia penal, como también, una forma de gestionar el conflicto en las diferentes circunstancias de cumplimiento de medidas (en centros de menores, libertad vigilada, etc.). Estas sesiones nos han permitido hacer un primer diagnóstico desde la óptica de los y las profesionales.

Paralelamente profundizamos en la visión de las personas directamente participantes en estos procesos, es decir, jóvenes inmigrantes que han participado en cualquiera de los procesos de mediación citados. Con esta finalidad se han efectuado *entrevistas semiestructuradas* a estos/as jóvenes. Este tipo de entrevistas ha supuesto una estrategia de recogida de información (Wittrock, 1989) que, a partir de un guión general, estructura los diferentes componentes que aparecen en el marco teórico. De esta forma, esta técnica

nos ha permitido expresar el punto de vista particular de cada persona, que supone el enmarque cultural y la atribución específica de significados que cada persona puede efectuar al relato de su experiencia. Al mismo tiempo, estas entrevistas se realizaron posteriormente a los grupos de discusión, utilizando parte de la información obtenida en estos grupos para elaborar los guiones de las entrevistas semiestructuradas a menores y jóvenes. Concretamente, se entrevistaron un total de seis jóvenes (dos chicas y cuatro chicos) procedentes de Marruecos, Cuba, Argelia e Inglaterra.

Finalmente, también se procedió a la *observación* de un proceso de mediación completo, con la participación de personas de origen extranjero en una de las partes implicadas. Estas sesiones fueron registradas y posteriormente transcritas para su posterior análisis.

Las transcripciones de los grupos de discusión, las entrevistas y la observación fueron estudiados utilizando la técnica del *análisis de contenido* (Krippendorff, 1990) con la ayuda del soporte informático, con los softwares Nvivo v. 4 y Atlas.ti. Estos programas informáticos son un soporte importante en los procesos de codificación de la información procedente de las diferentes fuentes, así como en la numeración de las líneas del texto para poder hacer referencia a los distintos párrafos de información. Por otra parte, la ayuda de estos programas ha sido fundamental para la recuperación de los fragmentos codificados, a través de complejas búsquedas de información, gestionando diferentes combinaciones de criterios.

Una vez realizado el análisis de la información obtenida de cada una de las fuentes citadas anteriormente, procedimos a su triangulación, estableciendo contrastes entre las diferentes percepciones y, a la vez, comparándolas con los modelos teóricos existentes para poder elaborar una perspectiva comprensiva del fenómeno estudiado.

A lo largo de todo el proceso, el equipo de investigación se ha ido reuniendo periódicamente. Estas reuniones de equipo además de facilitar la organización de las tareas a desarrollar, nos ha permitido reflexionar sobre la experiencia y los datos que se iban analizando. No obstante, el proceso de investigación, claramente se organiza en tres *fases de investigación* fundamentales:

- **Fase 1:** La primera corresponde a la elaboración inicial conjunta y al establecimiento de los contactos adecuados para el desarrollo óptimo del proceso posterior de recogida de datos<sup>5</sup>.
- **Fase 2:** La segunda fase engloba todo el proceso de recogida de datos, integrando la realización de los grupos de discusión, las entrevistas y la observación de los procesos de mediación.
- **Fase 3:** Finalmente, la tercera fase corresponde al proceso de análisis de datos, obtención de conclusiones y la redacción del informe de investigación.

A lo largo de estas fases se ha pretendido alcanzar los *criterios de rigor científico* que validan este trabajo. Concretamente, se ha pretendido dar respuesta al *criterio de credibi-*

---

<sup>5</sup> Cabe destacar que la mayoría de miembros del equipo de investigación tienen experiencia en el ámbito de la Justicia Juvenil y este fenómeno ha sido de gran utilidad para facilitar los contactos iniciales de forma ágil y fluida.

lidad o el valor de la verdad, mediante la triangulación efectuada a través de las distintas fuentes de información. A través de descripciones minuciosas de la muestra y de los y las participantes se ha pretendido responder al *criterio de transferibilidad* o aplicabilidad. El *criterio de dependencia* o consistencia pretende ser alcanzado a través del establecimiento de pistas de revisión, dejando clara constancia de cómo se recogieron y se analizaron los datos. Y, finalmente, a través del ejercicio de reflexión del grupo (siendo éste bastante heterogéneo en cuanto a formación y experiencia profesional), se ha pretendido garantizar el *criterio de confirmabilidad* o neutralidad; al mismo tiempo, a través de los descriptores utilizados en el análisis, mediante citas textuales de fuentes documentales, constituyen un elemento de baja inferencia que va en la dirección de la neutralidad.

En el próximo apartado proponemos algunas de las conclusiones más significativas a las que llegamos en esta investigación, respondiendo a los objetivos planteados inicialmente y que constituye la tercera fase de investigación

#### 4. PRINCIPALES RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, adoptan un carácter diagnóstico ante un primer acercamiento al impacto de la mediación en el ámbito de la justicia juvenil en aquellos casos donde alguna de las partes implicadas está constituida por personas inmigrantes. Estas conclusiones, podrían agruparse en cinco aspectos fundamentales que constituyen la base interpretativa y la prospectiva de los procesos analizados.

- a. El significado atribuido a la mediación penal desde la perspectiva de víctima o infractor.

Uno de los aspectos más destacables surgido del análisis y la triangulación de los distintos datos obtenidos, es la diferencia en la interpretación que se hace del proceso de mediación en función del papel asignado desde el ámbito penal. El análisis de las narrativas obtenidas y de las observaciones realizadas ponía de manifiesto una diferencia sustancial en la vivencia del proceso. En la víctima aparecía un sentimiento notorio de satisfacción, mientras que en el agresor, el proceso era vivido de manera vergonzosa esperando que finalizase lo más rápidamente posible.

El grado de voluntariedad a la hora de participar en la mediación constituye un elemento muy significativo. Mientras que quien asume el papel de víctima se da una total voluntariedad, si se asume el papel de infractor se ve presionado por la posibilidad de medidas más punitivas. En este sentido, se considera que el papel asumido influye más que el origen cultural, ya que esta situación es percibida de igual modo tanto en el caso de que la víctima fuera autóctona como inmigrante e, igualmente, en el caso del agresor.

Existe una orientación clara hacia la acción reparadora, es decir, a la compensación que debe recibir la víctima de parte del agresor. En este sentido podría decirse que la mediación en el ámbito penal presenta mayores limitaciones como herramienta educativa que en otros ámbitos de aplicación. Por ejemplo, una de las meditaciones presentaba el caso de una agresión a una niña marroquí, en un centro de secundaria, realizada por un alumno de ese mismo centro. Además de palabras claramente ofensivas por su origen árabe, la agresión presentaba un componente racista notorio. Resulta sorprendente que, según la víctima que participó del proceso de mediación, en ningún momento se

abordara esa situación con la intención de modificar patrones de actuación por parte del agresor.

Quizá el componente cultural es un aspecto que todavía no es tenido suficientemente en cuenta en los procesos de mediación. Es evidente que se ha escrito mucho respecto a los procesos de mediación: fases, estrategias de consenso, comunicación, etc., pero aspectos como las influencias culturales y cómo determinan los procesos comunicativos en estos contextos, todavía requieren de un nivel de profundización y operativización que haga posible incluir aspectos, actualmente, tan relevantes como las influencias culturales en un proceso donde la importancia de éstas resulta obvia.

b. Dificultades para aplicar los programas de mediación en jóvenes inmigrantes.

Aunque, en la Ley Penal Juvenil, se contempla la mediación como una alternativa accesible a todos los jóvenes, lo que ocurre, de hecho, es que los jóvenes inmigrantes tienen mayores dificultades en su acceso a este tipo de alternativas. Uno de los principios básicos de acceso a la mediación es la capacidad y el compromiso que debe asumir el joven agresor en la reparación del daño causado a la víctima. Tanto el desconocimiento del sistema judicial como la falta de estabilidad y vínculo que permita el control del cumplimiento de la reparación, constituyen, para el joven infractor obstáculos insalvables que orientan al Juez hacia medidas de mayor control como es el internamiento en algún centro.

Otro aspecto al que se le atribuye gran importancia en el proceso de mediación es la necesidad de reflexionar sobre la acción cometida de tal forma que permita elaborar un sentimiento de responsabilidad y comprender la perspectiva de la víctima ante tales situaciones. El lenguaje es la herramienta básica utilizada por parte de quienes desarrollan la acción mediadora y, a la vez, es el principal recurso comunicativo entre agresor y víctima. Una parte de los jóvenes inmigrantes que pueden participar en este tipo de procesos, tienen, en general, un conocimiento muy básico y rudimentario de nuestra lengua minimizando la posibilidad de alcanzar cierto grado de abstracción, necesario en estos casos (por ejemplo para clarificar las percepciones que cada parte hace de la misma situación). En la mayoría de casos, la falta de calidad en la comunicación, debida a las diferencias de idioma, es una dificultad que, aun permitiendo expresar lo relevante, provoca ambigüedad.

Por otra parte, la persona mediadora no suele conocer el contexto cultural y social del que proviene el joven con lo cual la asimetría relacional, aún estando presente, pasa inadvertida y tan sólo queda una sensación de incapacidad para establecer una necesaria relación de confianza, que alimenta la percepción subjetiva de que el chico es incapaz de entrar en el proceso y que su pretensión es huir del castigo. En el caso de que los jóvenes tengan aquí la familia, ésta se encuentra con un sistema judicial al que le tienen verdadero pánico (en muchos casos por la influencia del funcionamiento del sistema penal en su país de origen) y sus circunstancias personales no son mucho mejores que las de sus hijos y, en general, no pueden proporcionarles la ayuda que se les demanda. Normalmente la figura de la persona mediadora es entendida como un agente represivo ante el cual adoptan una actitud defensiva poniendo constantes trabas para que sus hijos puedan participar en el proceso de mediación.

c. Las asimetrías en la mediación intercultural en el ámbito de la justicia juvenil.

Se ha dejado constancia de la influencia que ejerce la asimetría en la comunicación en el contexto de mediación. Ha quedado patente, tanto desde la información recogida



a través de los grupos de discusión como de las transcripciones realizadas de estos procesos, que la tendencia seguida en las mediaciones está orientada a la satisfacción de las necesidades de la víctima. De hecho, las víctimas consideran que su grado de satisfacción, una vez concluido el proceso es superior al del agresor. Paralelamente, en gran parte de los casos, se da un factor añadido que es la diferencia de edad entre infractor y víctima. La diferencia de edad y de madurez entre las partes supone una notable falta de participación de los jóvenes y, en estos casos, suele ser la víctima la que asume el protagonismo en el establecimiento del marco de referencia comunicativo —también conocido como encuadre— profundizando exclusivamente en los intereses de la víctima.

A pesar de esta situación, hay que manifestar que experiencias posteriores de relación con la víctima pueden resultar enriquecedoras y altamente instructivas, como se refleja en el siguiente párrafo obtenido de una entrevista realizada a una joven infractora que había participado en un proceso de mediación con una víctima adulta: *«de la señora me quedé flipada. ¿Cómo puede tener confianza en mi?, en nosotras, dándonos dinero para comprarle cosas, dejándonos subir a su casa, presentándonos a su marido, hijas y nietas. Nos dieron de merendar, de verdad que en mitad de la merienda se nos saltaron las lágrimas y no sabía dónde meterme. ¿Cómo puede haber gente que te trate tan bien después de haberla tratado tan mal? [...] creo que yo no hubiera sido capaz de hacerlo»*. Aunque, evidentemente, tampoco es habitual que las víctimas se muestren tan comprensivas y predispuestas a acciones de ayuda hacia sus agresores.

Otro aspecto que favorece la asimetría en la relación de poder dentro del contexto de la mediación es la diferencia cultural entre partes. Esta situación puede verse influida por la representación de las desigualdades existentes en la sociedad y por la diferencia que suele darse en el nivel de competencia lingüística entre las partes. En este sentido, la participación de los jóvenes inmigrantes en los procesos de mediación suele ser muy escasa y restringida, limitándose a monosílabos cuando se les pregunta algo de manera directa. Los propios chicos elaboran un tipo de discurso que resulta restrictivo en cuanto a oportunidades de desarrollo personal: *«yo lo único que quiero es salir en libertad y poder trabajar»* la despersonalización de quien únicamente se considera mano de obra no constituye un buen punto de partida para una implicación personal en el proceso. Estas condiciones de asimetría también se dan con respecto al mediador o mediadora. Normalmente, se trata de una figura vinculada a la misma cultura que presenta una de las partes, lo que abunda en una percepción de desconfianza institucional en la parte con un bagaje cultural distinto.

Superar estas relaciones de asimetría —que no son propias únicamente de los espacios de mediación—, es uno de los retos más importantes que se plantean en estos procesos dentro del ámbito de la Justicia Juvenil.

#### d. Importancia de la comunicación intercultural en la mediación.

En los procesos de mediación donde intervienen personas con distintos referentes culturales la comunicación intercultural adopta una especial relevancia. La preocupación principal que se da entre los profesionales se reduce a la comprensión del idioma pero la influencia cultural tiene un componente mucho más general que el lingüístico. La construcción de percepciones y los propios procesos de resolución de conflictos presentan rasgos claramente vinculados a la cultura, de hecho, a lo largo de las entrevistas con

jóvenes que han participado en los procesos de mediación, corroborados a su vez por jóvenes que se encuentran actualmente en los centros de menores, ponen de relieve la existencia de «barreras» que tienen su origen en los estereotipos y prejuicios —incluso en algún caso se apuntan situaciones claras de discriminación— que han percibido en sus relaciones con el ámbito institucional de la justicia juvenil.

Estas barreras perjudican claramente la comunicación entre partes y más cuando el mediador o mediadora se constituye como referente de la cultura autóctona. Algunos de estos obstáculos, pueden superarse a través de procesos comunicativos interculturales que implican cierto grado de competencia, tanto cognitiva como afectiva, por parte de los profesionales.

De hecho, en el seguimiento realizado en la sesión de mediación, puede destacarse el esfuerzo —más intuitivo que planificado— por parte del mediador para adaptarse a la situación multicultural que presentaba el proceso. Por ejemplo se aprecia el cambio idiomático, pasando del catalán al castellano, al observar que el joven inmigrante comprendía mejor este segundo idioma; también se percibe una adaptación del vocabulario simplificando las oraciones y utilizando una estructura sintáctica basada en oraciones simples y en voz activa. A la vez, también se puede apreciar la utilización de constantes aclaraciones sobre el lenguaje utilizado por los jóvenes y de algunos de los conceptos abstractos utilizados por el propio mediador.

- e. El refuerzo de la mediación en el ámbito de la justicia mediante su aplicación en contextos más «normalizados».

En el análisis de las situaciones que han requerido la intervención de procesos de mediación, desde Justicia Juvenil, se ha vislumbrado que, en algunos casos, se trata de situaciones donde la intervención de la justicia penal es algo desmesurada. La utilización de la mediación en los contextos donde se produjo el incidente hubiera permitido abordar el conflicto de una forma más «natural» y menos dramática y punitiva. Es innegable que la intervención formal de la justicia penal, aunque esta sea juvenil, provoca cierta estigmatización que no tienen otros ámbitos en los que también se debería poder resolver conflictos, así, por ejemplo, la escuela y la comunidad, constituyen contextos en los que también podría utilizarse la mediación.

En este sentido, la mediación escolar se ha ido abriendo paso dentro del sistema educativo pero, todavía hoy, le falta recorrer un largo camino para ocupar un lugar destacado como fórmula para resolver conflictos. La escuela no puede inhibirse de las situaciones que se producen en su seno. Tampoco la comunidad (profesionales de la acción educativa y/o social y la red organizativa y de asociaciones en su seno) debe quedar al margen de aquellas situaciones que inciden en la misma, fomentando alternativas que potencien la convivencia y la cohesión en el contexto comunitario.

La mediación no constituye una alternativa capaz de resolver cualquier situación. No es una panacea que remedie cualquier problema, en muchos casos las causas se encuentran en la desigualdad, la injusticia social o en situaciones difícilmente abordables desde iniciativas limitadas. A pesar de eso, su utilización promueve un cierto nivel de reflexión con la intención de alcanzar formas superadoras que posibiliten, por una parte, una co-responsabilización social más amplia de las situaciones conflictivas y, por otra, se procura resolver realmente los conflictos tomando el diálogo y el mutuo reconocimiento como base para la convivencia.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo global*. Madrid: siglo XXI.
- Ceretti, A. y Mannozi, G. (1999). *Restorative Justice, theoretical aspects and applied models*, Ninth Joint Colloquium, Courmayeur.
- Chen, G.M. y Starosta, W. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston: Allyn&Bacon.
- Del Campo, J. (2002). La gestión positiva del conflicto: un camino para la convivencia multicultural. En Bartolomé, M. (coord.) *Identidad y ciudadanía, un reto para la educación intercultural*. Madrid: Nancea, pp. 163-181.
- Díez, F. y Tapia, (1999). *Herramientas para trabajar en mediación* Barcelona: Paidós.
- Drake, L.E. y Donohue, W.A. (2000). Resolución de conflictos: teoría del encuadramiento comunicacional. En D. Fried: *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica.
- Entelman, R.F. (2001). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Fried, D. y Schnitman, J. (2000). La resolución alternativa de conflictos: un enfoque generativo. En D. Fried (comp.) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica, pp. 133-158.
- Fried, D.(2000) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*. Buenos Aires: Granica.
- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.
- Galtung, J. (1990). Cultural violence. *Journal of peace research*, vol. 27, nº 3, 291-315.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Hofstede, G. (1989). Measurement of individualism – collectivism. *Journal of research in personality*, nº 22, pp. 17-36.
- Krippendorff, (1990). *Metodología de análisis de contenido*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Rozenblum, S. (1998). *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Buenos Aires: Aique.
- Vilà, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria. En E. Soriano (Ed.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural*. Almería: Publicaciones de la Universidad de Almería.
- Vinyamata, E. (2001). *Conflictología. Teoría y práctica en resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel.
- Wittrock, M.C. (1989). *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Fecha de recepción: 8 de septiembre de 2005.

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2006.



## UN PROGRAMA DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA PSICOPEDAGOGAS

Andrés Suárez Yáñez<sup>1</sup>

### RESUMEN

*En esta investigación-acción se diseñó, implementó y evaluó un programa encaminado a mejorar la composición escrita de textos argumentativos de un grupo de estudiantes de Psicopedagogía. Se decidió esta actuación una vez identificadas una serie de dificultades en sus exámenes y trabajos escritos, y después de una reflexión teórica sobre temas considerados pertinentes. Se obtuvo una mejora significativa en el desarrollo metacognitivo perseguido e indicios de mejora también en la composición y comprensión de textos argumentativos escritos. Se termina el trabajo con reflexiones sobre este primer ciclo de acción e innovaciones para ser implementadas en el siguiente.*

**Palabras clave:** investigación-acción; composición escrita; textos argumentativos; dificultades en composición escrita; pensamiento crítico.

### ABSTRACT

*In this action research a programme aimed at improving the written composition of argumentative texts of a group of Psycho-pedagogy students was designed, implemented and evaluated. This action was decided once a series of difficulties had been spotted in their written exams and assignments, subsequently also to a reflection about themes considered pertinent. The programme resulted in the metacognitive development sought, and probably also in the improvement of argumentative text composition and comprehension. The study concludes with a reflection on this first cycle of action and suggested innovations for the following cycle.*

**Key words:** action research; written composition; argumentative texts; difficulties in written composition; critical thinking.

---

<sup>1</sup> Dpto. MIDE, Universidad de Santiago de Compostela, mt1478@usc.es

## I. LAS PREOCUPACIONES DE PARTIDA

Desde hace tiempo soy consciente de que uno de los privilegios que tenemos los profesores universitarios es el de poder leer los exámenes y trabajos hechos por nuestras alumnas, en principio, la flor y nata del sistema educativo. De ahí mi tendencia a conservar estos materiales, con la esperanza de que algún día podría aprovecharlos, cual ventanas, para introducirme en la forma de pensar y razonar de las estudiantes. Por supuesto, me refiero a exámenes y trabajos que exigen una elaboración de la respuesta (explicar, analizar, aplicar, argumentar, comparar, etc.) y no simplemente reproducir información.

La materia optativa de 5º de Psicopedagogía *Dificultades en la Producción e Interpretación de Textos Escritos* (DIPITE, en adelante), que imparto, constituyó la oportunidad para intentar sacar provecho de los productos referidos. La perspectiva desde la que debía hacerlo parecía obvia: la de las dificultades que presentan las estudiantes en esos textos escritos, pero no sólo con el propósito de identificarlas y conocer su naturaleza, sino, sobre todo, para tratar de hacer algo para que las superaran.

Por otra parte, junto a la preocupación por la mejora de la enseñanza-aprendizaje apuntada, a los profesores universitarios se nos exige que investiguemos. Pensé que podría investigar precisamente sobre ese intento para mejorar los textos escritos de las estudiantes de DIPITE, en un marco de investigación-acción (IA). Con ello realizaría una investigación educativa pertinente (Orden Hoz & Mafokozi, 1999: 17 y ss.), contribuiría a crear en el nivel universitario una deseable cultura evaluativa (Pérez Juste, 2000: 266) y ofrecería, en este sentido, un modelo de actuación a futuras profesionales del campo de la Psicopedagogía.

Empecé por revisar cientos de exámenes y algunos trabajos de la materia de DIPITE y de *Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*, de cuya docencia también estoy encargado, partiendo de las anotaciones a lápiz que había hecho en el momento de la calificación de los mismos. Ordené las deficiencias detectadas en siete categorías, la última una especie de cajón de sastre: a) estrategia «asocio, corto y pego»; b) presencia de incoherencias; c) ampliaciones no pertinentes de la respuesta; d) estructuración deficiente de los textos; e) uso inadecuado de marcadores discursivos y partículas lógicas; f) ausencia de voz propia; g) otras deficiencias (presencia injustificada de imanes semánticos, expresiones de moda; deficiencias léxicas, ortográficas, sintácticas, de presentación, etc.). La estrategia «asocio, corto y pego» quizá sea la dificultad más frecuente. La estudiante subraya alguna parte del enunciado de la pregunta, la asocia con algo que tiene almacenado en su cerebro, recupera este contenido y lo pega como respuesta, haciendo caso omiso del resto de la pregunta y de su verdadera intención.

En cuanto al marco general de IA, tomé como guía el modelo de McKernan (1999), Figura 1, plasmado en los siguientes pasos, que sirven, al mismo tiempo, para dar una idea general de la organización de este informe abreviado: 1) identificación de una situación problemática, que se considera necesitada de mejora; 2) definición de esa situación, centrándola en la evaluación de las necesidades; 3) reflexión teórica sobre temas considerados pertinentes, antes de adoptar un plan de acción; 4) diseño, implementación y evaluación del plan de acción (en forma de programa), y 5) reflexión de este primer ciclo de acción e innovaciones para el siguiente, que se incorporan en la docencia.

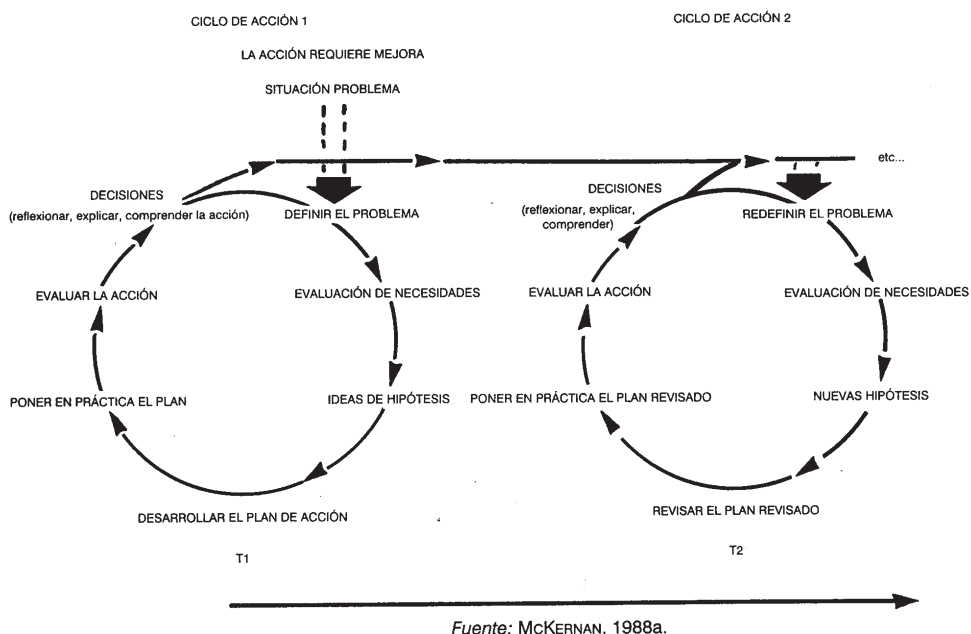


Figura 1  
Modelo de Investigación-Acción de McKernan

## 2. PROFUNDIZACIÓN SOBRE TEMAS CONSIDERADOS PERTINENTES

Una vez identificada y definida de modo considerado suficiente la situación problemática, y antes de comprometerme con un plan de acción, reflexioné sobre estos temas: a) la producción de textos escritos, en particular de textos argumentativos; b) la argumentación o razonamiento, y c) intervenciones llevadas a cabo para mejorar la argumentación y/o la producción de textos argumentativos.

La focalización en los textos argumentativos parecía justificada porque aparecen en ellos componentes estrechamente relacionados con las dificultades observadas en mis alumnas: exigen la implicación personal de la autora —no es suficiente reproducir lo que piensan otros—, hay que pensar coherentemente y expresar de forma estructurada el propio pensamiento, etc. Björk (2003: 32) sitúa los textos argumentativos, concebidos en un sentido laxo, «at the core of academic writing». Pronto advertí que no era posible producir buenos textos argumentativos sin argumentar bien, puesto que estos textos consisten esencialmente en defender o refutar una opinión de modo convincente, racionalmente, y no en persuadir como sea. A esta conclusión llegan también otros autores, como Stay en *A Guide to Argumentative Writing* (1996:7). El estudio del tercer tema parecía necesario para aprender de los aciertos y errores de otros intentos encaminados grosso modo al mismo objetivo que el que yo pretendía.

La profundización en el segundo de los temas resultó especialmente enriquecedora. La argumentación o razonamiento se puede estudiar, cuando menos, desde las perspectivas lógica, dialéctica y retórica (Vega Reñón, 2003). Desde la perspectiva de la lógica clásica (Díez y Moulines, 1999), estudié los principales tipos de razonamiento —deductivo e inductivo— y las formas usuales de argumentación inadecuadas, básicamente las falacias, teniendo también en cuenta la lógica argumentativa de Toulmin (1958). La perspectiva de la lógica informal y de la pragmática-dialéctica subraya las normas que debe seguir una discusión crítica o razonable. Dentro de esta perspectiva, me detuve en el pensamiento crítico (PC), tomando a Facione (2000) y, sobre todo, a Fisher & Scriven (1997) como referencias principales. Para estos últimos autores el componente esencial del pensamiento crítico es la capacidad para realizar buenos **juicios evaluativos**, lo que dispara la asociación con la taxonomía de los objetivos de la educación en el dominio cognoscitivo de Bloom et al. (1972), en el que la evaluación ocupa el nivel más elevado y constituye el puente con el dominio afectivo (ibi, 151). Sinteticé las reflexiones sobre este segundo tema de profundización en el «Decálogo para argumentar bien», que utilicé como material en el programa de intervención (Apéndice A).

En cuanto al tema de la producción de textos escritos (argumentativos), me centré, primero, en el estudio de la unidad lingüística TEXTO, tomando buena nota de la enorme variedad de textos existente (monomodales y multimodales, continuos-discontinuos, cortos-extensos...). Dentro de ellos, el tipo argumentativo se caracteriza por reflejar la **postura razonada** de su autor ante un **tema discutido**, siendo sus elementos estructurales: a) un **tema polémico**, controvertido, sobre el que existen varias posturas, opiniones, alternativas; b) una **postura** ante este tema, denominada opinión, hipótesis, tesis..., según los contextos; c) **argumentos** para defender la propia postura; d) **contraargumentos** para refutar los argumentos en contra de los propios o para atacar aquellos a favor de otras opiniones; e) **conclusión**, que es la postura una vez que ha sido justificada; f) **marcadores discursivos**, que pueden estar ausentes: para marcar la conclusión, «por tanto» y similares; para indicar las premisas o apoyo en que se basa la conclusión, «puesto que» y similares.

Posteriormente, dirigí mi atención a las **cualidades** que debe tener el texto producido (eficacia/funcionalidad, claridad, coherencia, calibración, interés, propiedad léxica, voz, estructura, cohesión, puntuación y registro adecuados, ortografía, legibilidad, buena presentación...) y a los **procesos** implicados en la consecución de estas: análisis de la situación comunicativa —finalidad, audiencia, condiciones en que hay que producir el texto...—; generación de contenido —búsqueda en la propia mente o en fuentes de información—; estructuración, textualización/redacción, revisión, edición (Suárez Yáñez, 1995; 2003). Pero puse especial cuidado en contextualizar la producción de textos escritos, según se refleja en la figura 2.

En el esquema de la figura 2 podemos apreciar la **interrelación** de cinco elementos básicos, separables sólo heurísticamente. La situación real o imaginaria de referencia, el referente (elemento 1); la escritora (2) que interpreta esa situación y construye un texto (3), entre otros muchos posibles sobre el mismo referente; la lectora (4), que deconstruye el texto y construye luego una representación mental de la situación (León et al., 2003), y finalmente el lenguaje hablado (5), el mar en el que flota el lenguaje escrito (Britton, 1970). El fondo comunicativo-pragmático de la figura 2 sintoniza con la postura de



Habermas (2002) acerca de la verdad y la justificación e inspira el principio de que no debemos considerar nuestras opiniones como infalibles y definitivas (la última recomendación del «Decálogo para argumentar bien»).

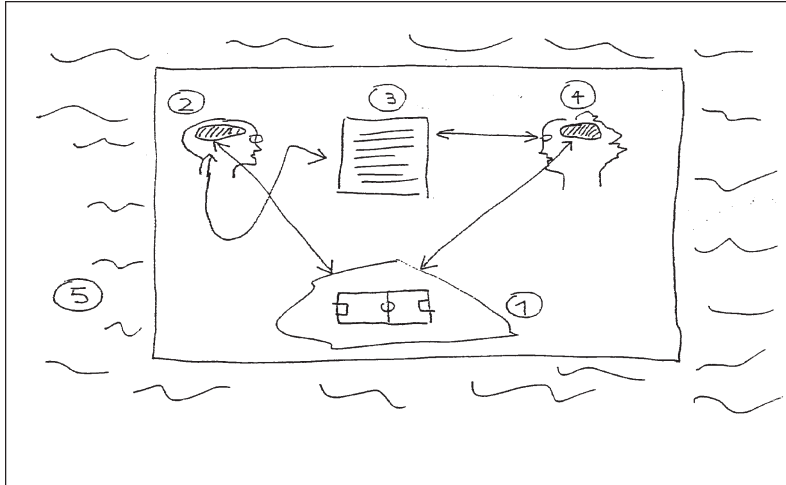


Figura 2  
*Modelo epistémico y de comunicación*

Finalmente, en lo que se refiere al estudio de intervenciones llevadas a cabo para mejorar la argumentación y/o la producción de textos argumentativos, encontré una variedad considerable de actuaciones: producción de materiales; cursos de escritura; proyectos didácticos/secuencias didácticas (Camps y Ribas, 2000); actuaciones muy puntuales; programas de intervención acompañados de un diseño de investigación o de evaluación (Gutiérrez Martínez y Alonso-Tapia, 1995). Estudié con especial detenimiento y provecho las dos cuyas referencias acabo de incluir.

Las reflexiones sobre los tres temas indicados me llevaron a las siguientes conclusiones cara a la intervención que me parecía más prometedora para afrontar el problema apuntado de mis alumnos/as:

- 1») La intervención deberá centrarse en la composición de textos argumentativos sobre temas psicopedagógicos, actuación que comprende el aspecto profundo de mejorar el razonamiento y el más superficial de reflejarlo en una serie de cualidades del texto producido, logradas a través de prestar atención a los procesos implicados en su composición. Esta composición incorpora realmente todos los aspectos de la figura 2, incluida, claro, la comprensión de textos. Debe realizarse básicamente en grupo, para que haya diálogo y debate, y así el texto escrito surja del mar del lenguaje oral.

- 2») Deberá fomentar el desarrollo metacognitivo: la toma de consciencia de cómo argumentar bien y de los procesos de la composición para lograr textos con una serie de cualidades distinguibles.
- 3») Deberá utilizar un diseño de evaluación de la intervención que sea sensible tanto a los procesos como a los productos (resultados), dentro del contexto de una investigación-acción.

### 3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con el programa de composición de textos argumentativos (COTEXTAR) se pretendían alcanzar cuatro objetivos, los tres primeros estrechamente interrelacionados: **Objetivo 1º y principal:** Hacer conscientes a las estudiantes participantes de las cualidades deseables en un texto escrito y de los procesos conducentes a la consecución de las mismas, en particular referidos a textos argumentativos sobre temas psicopedagógicos. **Objetivo 2º:** Como resultado de esta concienciación, lograr que las estudiantes del Grupo Experimental compusieran textos (argumentativos) de mejor calidad al terminar el programa. Del racimo de sub-objetivos distinguibles en este objetivo general, se enfatizó: a) la mejora de la estructuración de los textos, de acuerdo con su superestructura; b) su adecuación pragmático-retórica, y c) la calidad de la argumentación. **Objetivo 3º:** Mejorar de la comprensión lectora de textos argumentativos de las participantes, objetivo alcanzable de manera indirecta, es decir, sin ser objeto de una atención explícita en el programa, pero sí como una consecuencia lógica del modelo expuesto en la figura 2. **Objetivo 4º:** Ofrecer a las estudiantes del G. E. la oportunidad de participar en una IA, que constituyera un modelo y estímulo cara a su actuación profesional futura.

La tabla 1 resume los contenidos, temporalización y metodología didáctica de COTEXTAR. Lo que digo en los siguientes apartados ayudará a interpretarla.

### 4. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

El marco general de la investigación fue, como ya se ha señalado al final de la primera sección, el de la IA. La intervención se acompañó de su evaluación, en la que se tuvo como referencia de fondo el modelo CIPP (Shinkfield & Stufflebeam, 1987) y se utilizó combinada y complementariamente metodología cuantitativa y cualitativa (Bisesi & Raphael, 1995; Tashakkori & Teddlie, 1998). Dentro de esta última, nos servimos de la observación participante, de registros anecdóticos, de las grabaciones magnetofónicas de las interacciones grupales, de los textos argumentativos producidos y de las notas y reflexiones del investigador como fuentes principales de recogida de información. Indico el modo cómo se realizó el análisis cualitativo en el apartado 5 (Resultados y conclusiones). Presento a continuación lo concerniente a la metodología cuantitativa.

*Hipótesis.* En línea con los tres primeros objetivos se contemplaron, respectivamente, estas tres hipótesis direccionales de investigación: a) las alumnas que participan en el programa (G. E.) obtienen una puntuación media mayor que la obtenida por el grupo cuasi-control (G. C-C.) en un cuestionario de metacognición referido al proceso de com-

TABLA 1  
CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE COTEXTAR

<p><b>Contenidos contextualizadores</b>, del programa básico de la materia de DIPITE *:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modelo de comunicación escrita (ver figura 2)</li> <li>• Cualidades deseables en un texto y procesos para lograrlas</li> <li>• Clases de textos; tipos y géneros textuales</li> <li>• Estudio de modelos de textos argumentativos</li> </ul>
---

SESIÓN	MINI-LECCIÓN	PEQUEÑO GRUPO
1ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la tarea a realizar por cada grupo a lo largo del taller: <b>Composición de un texto argumentativo de unas 1000 palabras sobre un tema o problema del campo psicopedagógico.</b></li> <li>• Formación no dirigida de cuatro grupos. Sorteo de los dos cuyas sesiones iban a ser grabadas en magnetófono.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exploración de posibles temas para realizar la composición</li> </ul>
2ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la pauta 1ª: <i>“Elección del tema polémico, definición de la opinión que se va a defender, otras opiniones y audiencia del texto”</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo guiado por la pauta 1ª, que tenían que entregar cubierta.</li> </ul>
3ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Clarificación de la profunda distinción existente entre textos argumentativos, por un lado, y textos expositivos, descriptivos y narrativos, por otro.</li> </ul>	No hubo, por reducción de horario ( <i>Semana de Educación</i> )
4ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la pauta 2ª <i>“Definición precisa de la propia opinión, definición de, al menos, otra postura y enumeración de argumentos que se van a utilizar para defender la propia postura”</i></li> <li>• Presentación de la nota <i>«Para argumentar bien...»</i>, con la invitación de que se estudiara por cuenta propia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabajo guiado por la pauta 2ª, que se tenía que entregar cumplimentada.</li> </ul>
5ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de la pauta 3ª: <i>“Textualización; estructura del texto argumentativo”</i></li> <li>• Nota técnica sobre el razonamiento deductivo y el inductivo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienzo de la textualización, guiándose con la pauta 3</li> </ul>
6ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio de un modelo más de texto argumentativo (Editorial de <i>EL Mundo</i> «Guerra en el comercio»)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Finalización del primer borrador</li> </ul>
7ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Presentación de las pautas 4ª, 5ª y 6ª: <i>“Pauta para revisar el borrador”</i> <i>«Procesos y cualidades en la producción de textos»</i> <i>«Decálogo para argumentar bien»</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisión de acuerdo con las pautas 4ª, 5ª y 6ª</li> </ul>
8ª	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumen de todo el taller</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Última revisión</li> <li>• Decisiones sobre edición</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrega de los textos producidos en los grupos</li> <li>• Entrega a las participantes de un documento en que se exponía la metodología de investigación/evaluación utilizada *</li> </ul>
--

\* Después de realizados el pre-test y el post-test, respectivamente.

posición de textos escritos argumentativos; b) las alumnas del G.E. obtienen puntuaciones más altas que las del G. C-C., en términos de promedio, en composiciones escritas argumentativas sobre temática psicopedagógica, y c) las alumnas del G. E. obtendrán una puntuación media superior a la del G. C-C. en comprensión lectora de un texto argumentativo al terminar su participación en el programa COTEXTAR.

*Diseño cuasi-experimental.* Dispusimos las principales decisiones de nuestra investigación según este diseño cuasi-experimental:

TABLA 2  
DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL UTILIZADO EN COTEXTAR

<i>Grupos</i>	<i>PRE-</i>	<i>Intervención</i>	<i>POST-</i>
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> <li>• composición</li> <li>• comprensión</li> <li>• metacognición</li> </ul>	COTEXTAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• composición</li> <li>• comprensión</li> <li>• metacognición</li> </ul>
Cuasi-control	<ul style="list-style-type: none"> <li>• composición</li> <li>• comprensión</li> <li>• metacognición</li> </ul>	(Otras materias del currículo)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• composición</li> <li>• comprensión</li> <li>• metacognición</li> </ul>

*Participantes.* El grupo experimental estuvo formado por 15 estudiantes (13 mujeres y 2 hombres) matriculadas en la materia optativa de *Dificultades en la producción e interpretación de textos escritos*. El grupo cuasi-control lo formaron 14 sujetos (12 compañeras y 2 compañeros de curso), que no habían elegido la optativa y se presentaron voluntariamente para participar en el estudio. A todos los sujetos de los dos grupos se les dio una gratificación de 20 € una vez que completaron su colaboración.

*Procedimiento y materiales.* Los sujetos de los grupos experimental y cuasi control realizaron las pruebas pre y postest antes y después, respectivamente, de ser impartida la materia de DIPITE, en el segundo cuatrimestre del curso y fuera del horario escolar. La primera variable dependiente (desarrollo metacognitivo en relación con el proceso de composición de un texto argumentativo) se apreció básicamente a través del cuestionario que aparece en el Apéndice B, administrado antes y después de implementar COTEXTAR. La calidad de la composición de textos argumentativos, a través de dos composiciones sobre temas psicopedagógicos controvertidos (agrupamiento por capacidad o no; exámenes finales del centro por comisiones o por los profesores respectivos), contextualizados como casos en un departamento de orientación de Educación Secundaria. La variable comprensión de textos argumentativos se evaluó por medio de dos pruebas de comprensión de textos argumentativos tomados de otros autores y construidas por el investigador. Tanto las composiciones como las pruebas de comprensión lectora se equilibraron en los dos momentos de aplicación, se transcribieron con un procesador de textos y las puntuó el investigador ciegamente, esto es, sin saber ni a qué sujeto, ni grupo, ni momento pertenecían.

## 5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El programa de intervención presentado en la tabla 1 tiene incorporadas las concreciones al diseño inicial que se fueron haciendo como resultado del feedback obtenido a lo largo de la implementación. Recapitulando, en dicha tabla podemos apreciar un primer bloque de contenidos introductorios, comunes con el programa normal de DIPITE, y uno posterior con las sesiones específicamente encaminadas a la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos argumentativos sobre temática psicopedagógica, en cada una de las cuales se distingue un trabajo en gran grupo (mini-lección) seguido de un trabajo en pequeños grupos, durante el que el profesor-investigador estaba disponible para proporcionar cualquier ayuda solicitada.

En este apartado, primero realizaré un análisis cualitativo, ligado al proceso de implementación; a continuación, un análisis en términos de resultados cuantitativos, y, finalmente, llegaré a unas conclusiones, integrando todo lo anterior.

*Análisis cualitativo.* La respuesta a los materiales utilizados en las mini-lecciones, las pautas cumplimentadas por los grupos, las grabaciones audio hechas del trabajo de dos de los grupos, los cuatro textos producidos a lo largo del taller y las notas que fui tomando de observaciones y reflexiones proporcionaron una enorme cantidad de información, que utilicé, por un lado, para ir modulando el contenido y la presentación del programa, como ya he dicho, y, por otro, como base de las interpretaciones que siguen. Organizo éstas en torno a los temas que más centraron mi atención, de los muchos que fueron emergiendo (Stake, 1999).

**Dificultad para elegir un tema polémico y definir la opinión grupal.** Para realizar estas dos sub-tareas las participantes tuvieron mucha más dificultad de la que había previsto. En la tabla 3 podemos apreciar que el rango de temas elegidos es reducido —aspectos puntuales del diagnóstico—, si tenemos en cuenta el amplio currículo de la especialidad de Psicopedagogía.

Reconociendo que llegar a una opinión grupal probablemente sea más difícil que llegar a una personal, obtuve la impresión de que su dificultad partía de que no tenían formadas opiniones personales acerca de los temas estudiados en la carrera. Esta interpretación sería congruente con la estrategia reproductora frecuente en sus exámenes de «asocio, corto y pego». Además, cuando se ponen a argumentar para llegar a una opinión grupal, evidencian falta de información y conocimientos, o si los tienen, no los utilizan oportunamente.

Una ilustración de la mezcla de falta de información y de estrategia reproductora pudiera ser el fragmento que sigue, perteneciente al Grupo 2, sesión 5ª, ¡en la que se suponía que tenían que terminar el primer borrador! Ocurre al comienzo de la sesión:

X: ¡Uah! ... pues encontré una mina de oro...

Y: ¿Sí?

X: Sí... El caso es que ahora no me acuerdo... [...] «*Procesos e instrumentación del diagnóstico en educación*», o sea, instrumentación ... para la evaluación diagnóstica [...] «*Técnicas e instrumentos aplicados en el diagnóstico y en la educación*»... Aquí, 259... Mira, ¡ya está! «*Hay pruebas psicométricas, proyectivas, subjetivas y objetivas*»... «Acti-

TABLA 3  
VISIÓN PANORÁMICA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS EN PEQUEÑO GRUPO

GRUPO	TÍTULO	OPINIÓN DEFENDIDA ...	AUDIENCIA
1	LAS PRUEBAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE, ¿UNA BUENA OPCIÓN?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las pruebas de elección múltiple son una forma válida de evaluación, pero no deben ser las únicas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesores de ESO</li> </ul>
2	¿SE EVALÚAN ADECUADAMENTE LAS NECESIDADES DE NUESTROS HIJOS EN LAS ESCUELAS?	<ul style="list-style-type: none"> <li>Las pruebas estandarizadas son un recurso válido en la evaluación diagnóstica, pero también se deben utilizar otros métodos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Lectores de periódico general</li> </ul>
3	¿ES ORO TODO LO QUE RELUCE?	<ul style="list-style-type: none"> <li>No se considera conveniente un diagnóstico basado únicamente en los resultados de pruebas cuantitativas ni en los de pruebas cualitativas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Padres de alumnos</li> </ul>
4	¿EN ABIERTO O... EN CODIFICADO?	<ul style="list-style-type: none"> <li>El Informe Psicopedagógico ha de tener un carácter abierto frente al confidencial propuesto por la normativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesionales que desempeñan su labor en el ámbito educativo</li> </ul>

*tudes hacia el uso de test o pruebas psicopedagógicas»... ¡Una mina! ¡Una mina tengo aquí! «Papel de los instrumentos de evaluación psicopedagógica en Orientación»...*

Y: Pero eso sólo son datos...

X: No, no son datos... Primero podemos informarnos y luego...

Sigue leyendo partes del artículo. Al cabo de un rato, interrumpe una tercera compañera:

Z: Si lo tenemos que entregar hoy, mucha información no podemos recabar...

**El proceso de producción en los grupos.** La evidencia en que se basan los juicios que siguen procede principal aunque no exclusivamente de los dos grupos audio-grabados. Los cuatro grupos trabajaron duro, con seriedad y cooperativamente, ejercitándose en los distintos procesos de composición, pero sin la tensión y eficacia suficientes, lo que parece apoyar el consejo de Björk y Blomstrand (2001) de la conveniencia de acostum-

brar a los estudiantes a escribir en condiciones de presión. Además de las dificultades para elegir un tema polémico y definir la opinión grupal, se observan bastantes a nivel lingüístico (por ejemplo, uso idiosincrático de expresiones de moda en el currículo, que tienen que clarificar). También se observan procesos de autorreflexión acerca del trabajo grupal («¡Es precioso esto!», exclama una componente del 4º al darse cuenta de la evolución de las posturas mantenidas en el grupo). En los grupos audiograbados se manifiesta explícitamente que se aprendería mucho de escuchar las grabaciones de su trabajo grupal. A través de las audiciones de las grabaciones se advierte un marcado carácter diferencial de los grupos y del papel desempeñado por cada componente de los mismos.

**La calidad de los textos producidos.** Por razones de espacio sólo puedo informar de estas apreciaciones generales: a) los textos escritos son menos extensos que lo requerido (G1, 588 palabras; G2, 357; G3, 602 y G4, 690), pareciendo mejores los más extensos; b) los cuatro textos finales son fácilmente reconocibles como textos argumentativos, sobre todo en cuanto a su estructura; c) existen, sin embargo, notables diferencias entre los textos en lo referente a «aspectos lingüísticos y pragmáticos», de una parte, y a «calidad de la argumentación», de otra; d) se advierten demasiadas deficiencias en aspectos no abordados explícitamente en el programa —quizá con la excepción del trabajo producido por el G3—, tales como puntuación o presentación, que, por otro lado, se supondrían dominados por estudiantes que terminan una carrera universitaria.

*Resultados cuantitativos.* Los datos se analizaron mediante un ANOVA factorial mixto (diseño A x B con medidas repetidas en B, siendo B los momentos ANTES y DESPUÉS), por lo que nuestras hipótesis se contrastarán con el análisis de las interacciones MOMENTO x GRUPO de cada una de las variables dependientes, tanto en cuanto a significación como a tamaño del efecto. Por razones de espacio, realizamos una presentación pormenorizada de los resultados relativos a la variable METACOGNICIÓN y una resumida de los correspondientes a las variables COMPOSICIÓN y COMPRENSIÓN LECTORA.

Los estadísticos descriptivos relativos a la variable METACOGNICIÓN se presentan en la tabla 4, la interacción en la figura 3 y las pruebas de los efectos intra-sujetos e inter-sujetos en las tablas 5 y 6, respectivamente. La fiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario resultó ser de 0.754 para 24 casos válidos en las puntuaciones ANTES y de 0.835 en las puntuaciones DESPUÉS, para 28 casos válidos, que son índices relativamente altos para un instrumento del tipo utilizado (Rust & Golombok, 1989:74). En la tabla 5 y figura 3 observamos que la interacción MOMENTO\*GRUPO es significativa y en la dirección prevista:  $F_{(1,27)} = 32,542$ ,  $p < 0.0005$ . Asimismo podemos observar que el tamaño del efecto de esta interacción es más que moderado (explica cerca del 50% de la varianza de la variable dependiente).

En cuanto a la variable COMPOSICIÓN (figura 4), no es significativa la interacción MOMENTO\*GRUPO al nivel del 5% , aunque no está lejos de serlo:  $F_{(1,27)} = 2,747$ ,  $p = 0.109$ . Sí es significativa al 1% la interacción relativa a los minutos empleados en completar la composición (figura 5):  $F_{(1,27)} = 6,785$ ,  $p = 0.015$ , y el tamaño de su efecto más bien pequeño. Más adelante interpretamos esta diferencia.

TABLA 4  
DATOS DESCRIPTIVOS RELATIVOS AL DESARROLLO METACOGNITIVO

	grupo	Media	Desv. típ.	N
Ants: metacog. media	exptal	2,7667	,40256	15
	c-control	2,8564	,43558	14
	Total	2,8100	,41376	29
Dsps: metacog. media	exptal	3,4613	,30390	15
	c-control	2,7664	,33653	14
	Total	3,1259	,47291	29

TABLA 5  
PRUEBAS DE EFECTOS INTRA-SUJETOS (METACOGNICIÓN)

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE\_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
metacog	Esfericidad asumida	1,324	1	1,324	19,325	,000	,417
	Greenhouse-Geisser	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
	Huynh-Feldt	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
	Límite-inferior	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
metacog * GRPO	Esfericidad asumida	2,229	1	2,229	32,542	,000	,547
	Greenhouse-Geisser	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
	Huynh-Feldt	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
	Límite-inferior	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
Error(metacog)	Esfericidad asumida	1,850	27	,069			
	Greenhouse-Geisser	1,850	27,000	,069			
	Huynh-Feldt	1,850	27,000	,069			
	Límite-inferior	1,850	27,000	,069			

TABLA 6  
PRUEBAS DE EFECTOS INTER-SUJETOS (METACOGNICIÓN)

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE\_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Intersección	508,500	1	508,500	2429,585	,000	,989
GRPO	1,326	1	1,326	6,335	,018	,190
Error	5,651	27	,209			



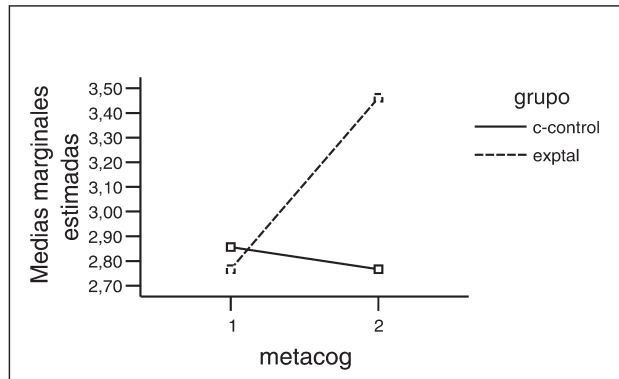


Figura 3  
Interacción MOMENTO\*GRUPO (metacognición)

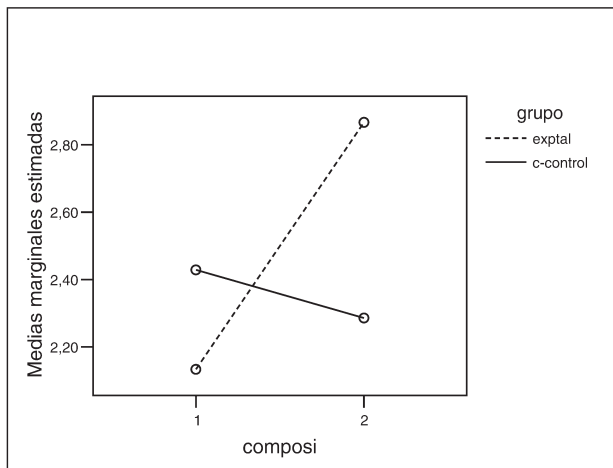


Figura 4  
Interacción MOMENTO\*GRUPO (composición)

Por lo que concierne a los efectos del programa en la **COMPRESIÓN LECTORA** de textos argumentativos (figura 6), los resultados nos indican una interacción no significativa al 5% prefijado, aunque en la dirección prevista ( $F_{(1,27)} = 1,206, p = 0282$ ).

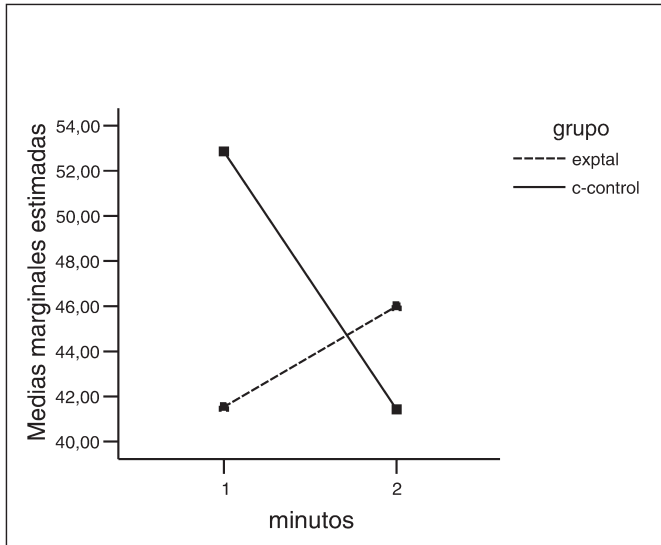


Figura 5

*Interacción MOMENTO\*GRUPO (minutos en composición)*

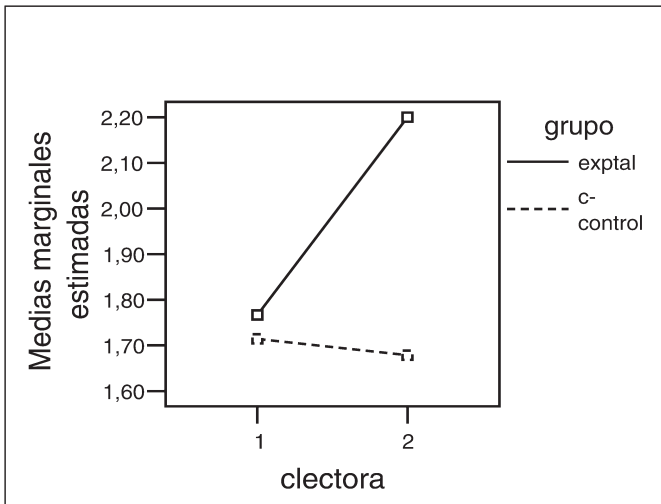


Figura 6

*Interacción MOMENTO\*GRUPO (comprensión lectora)*

*Conclusiones.* A la vista de los resultados de los análisis cualitativo y cuantitativo, con la triangulación que ambos tipos de datos posibilitan, creo razonables estas conclusiones:

PRIMERA: Las estudiantes participantes en el programa han avanzado significativamente en cuanto a la consecución del objetivo primero y principal de hacerse conscientes de las cualidades deseables en un texto escrito y de los procesos conducentes a la consecución de los mismos, **muy en particular de las cualidades y procesos característicos de los textos argumentativos.**

Hay que hacer algunas precisiones a esta conclusión general. El desarrollo metacognitivo parece más acusado en lo que se refiere a los elementos estructurales del texto argumentativo y también, aunque quizá un poco menos, en lo relativo a la conciencia de los aspectos pragmático-comunicativos (sensibilidad ante la situación comunicativa y audiencia). No se aprecia, sin embargo, en cuanto a la conciencia de tener que revisar el borrador final ni en cuanto a la de la calidad de la argumentación.

SEGUNDA: Sopesando toda la evidencia disponible, me inclino a pensar que también se avanzó considerablemente en cuanto a los objetivos 2º y 3º, relativos a los productos, respectivamente, de componer textos argumentativos mejores que los que se componían antes de empezar el programa y de mejorar la comprensión lectora de este tipo de textos. En cuanto a la variable composición escrita, la diferencia significativa a favor del grupo experimental de empleo de más tiempo en la realización de las composiciones se puede interpretar probablemente en el sentido de que los sujetos de este grupo aplican su mayor sensibilidad a la hora de realizar la tarea, lo que se traduce en la necesidad de más tiempo.

TERCERA: No hay evidencia de que se haya conseguido el sub-objetivo de mejora de la calidad de la argumentación, conviene recalcarlo. Ni se aprecia en la actividad de producción ni en los textos producidos. Al **Decálogo para argumentar bien** sólo se le dedicó en el programa parte de una mini-lección y luego se encomendó al estudio personal. Retrospectivamente, me parece un tanto ingenuo por mi parte pretender lograr este sub-objetivo en tan poco tiempo. Entiendo ahora mucho mejor por qué Björk & Blomstrand (2001) se lo plantean como el objetivo básico de escritura en Educación Secundaria. Debe ser un objetivo permanente perseguible a lo largo de toda la escolaridad.

En relación con el objetivo 4º, no se cuenta con evidencia de que las participantes hayan asimilado el modelo de IA y de la otra metodología de investigación empleada, ya que esta información se les explicitó a través de un breve documento entregado una vez realizadas las pruebas del POST-test y hecho el examen final de DIPITE.

CUARTA: Refiriéndome ahora a la evaluación de otros aspectos del programa, más allá de lo que acabo de decir acerca del logro de los objetivos perseguidos, considero que COTEXTAR funcionó en conjunto bastante bien, aunque se pueden señalar algunas deficiencias, unas fáciles de subsanar y otras no tanto. No me puedo detener ahora en las mismas, pero se pueden vislumbrar a partir de lo que se dice en el siguiente apartado.

## 6. REFLEXIONES DEL PRIMER CICLO DE ACCIÓN E INNOVACIONES PARA EL SEGUNDO

Siguiendo el plan de viaje trazado, llego ahora al último paso del primer ciclo. Desde este otero reflexiono sobre el camino recorrido y tomo algunas decisiones acerca del camino por recorrer. Las dos primeras reflexiones suponen una clarificación de cuestiones consideradas básicas en la función docente; las dos siguientes, una profundización en la comprensión de las necesidades formativas de los estudiantes y de cómo satisfacerlas.

- a) Papel epistémico del lenguaje verbal. La función representativa —o referencial o informativa— se viene considerando como inherente al lenguaje verbal y fundamento de su función comunicativa. Hoy día procede añadir una matización de suma trascendencia: más que para representar referentes, esta función básica consiste en construir significados, en construir interpretaciones de eso que terminamos llamando realidad, función compartida con los otros lenguajes. Cooper (1997) expresa bien esta matización cuando subtitula su libro *Literacy* «Helping children construct meaning». Esta función fundamental se advierte mejor al considerar la unidad lingüística texto que otras unidades como oración, palabra, etc. Un texto es una frontera, que nos permite, por un lado, mirar al interior del texto y, por otro, a su exterior, al papel de herramienta que el texto desempeña en relación con otras actividades humanas.
- b) Potencialidades educativas de los textos argumentativos. Este tipo clásico de textos tiene una naturaleza marcadamente distinta de los textos descriptivos, narrativos, expositivos e injuntivos (Werlich, 1983). En estos últimos tipos predomina, de alguna manera, la función referencial, con distintos matices, eso sí, mientras que en los argumentativos es predominante la valoración personal y racional sobre asuntos debatidos, ante los que existentes otras posturas. Se erigen en el antídoto ideal contra el aprendizaje memorístico y en excelente catalizador de la convivencia humana, necesidad tan urgente en nuestro mundo plural.
- c) La formación de opiniones expertas como objetivo básico de la titulación. Una necesidad que emerge con nitidez de este trabajo es que no basta con que las estudiantes de Psicopedagogía sepan muchas cosas sino que es imprescindible que adopten posturas personales, argumentadas racionalmente, acerca de los contenidos que aprenden. Se apuesta por priorizar la validez argumentativa (Kane, 2001), a la que contribuyen, por supuesto, los otros tipos de validez (de constructo, empírica, etc.).
- d) La necesidad de mejora de la eficacia del trabajo grupal. Ante la cantidad considerable de trabajos grupales que se exigen a nuestras alumnas, llama la atención que no nos preocupemos por la evaluación de los procesos que tienen lugar dentro de ellos. Inesperadamente, hemos constatado la necesidad urgente de hacerlo.

En relación con las innovaciones previstas para el segundo ciclo de acción, algunas afectan a todas las materias que imparto, otras a la materia de DIPITE y otras a actividades de diseminación, distinción fácil de advertir en lo que sigue.

- a) Conceder más centralidad a la formación de opiniones expertas sobre los contenidos que se estudian, aunque siempre considerándolas, en última instancia, como falibles y revisables.
- b) Dedicar tiempo al estudio de la caracterización diferencial de los textos argumentativos, incluyendo el modelado por parte del profesor de la composición de alguno.
- c) Con posterioridad a b), exigir algunos trabajos cortos en grupo que obedezcan a este formato argumentativo: «¿Qué opináis de X? Justificad vuestra respuesta, incluyendo a ser posible evidencia procedente de investigaciones».
- d) Aumentar el tiempo dedicado en clase al debate, a costa del dedicado a exposiciones magistrales, sin dejar de subrayar que la riqueza de conocimientos específicos es imprescindible para poder argumentar bien (Johnson, 2001).
- e) Innovaciones en COTEXTAR, de las que menciono aquí las más importantes:
  - Dedicar al proceso de **revisión** tiempo suficiente en la composición de textos en los pequeños grupos
  - Utilizar una pauta para autoevaluación del papel individual en todas las sesiones del trabajo en grupo, que incluya el aspecto «trabajo en condiciones de presión»
  - Contabilizar en la evaluación final de curso la calidad del texto producido en el taller, con un peso máximo negociado y recogido reglamentariamente en el programa oficial
  - Mejorar las pruebas de comprensión lectora del pre y postest
  - Estudiar la metodología de investigación utilizada en el trabajo dentro del curso, una vez hecho el postest
- f) Diseminar este trabajo, propósito en el que se enmarca este informe de investigación.

Como autoevaluación global del presente trabajo creo que su realización nos ha enriquecido tanto a mis alumnas de DIPITE como a mí en cuanto a la prosecución de un aprendizaje significativo y crítico. Una participante en el programa, con amplia experiencia docente, terminaba con estas palabras el juicio valorativo que le pedí una vez que hubiera leído un informe extenso del trabajo: «Me parece que la realización de experiencias como esta tiene un gran potencial formativo y que debería repetirse con las mejoras necesarias».

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisesi, T.L., Raphael, T.E. (1995) Combining single-subject designs with qualitative research. En S.B. Neumann and S. McCormick *Single-subject Experimental Research: Applications for Literacy*. Newark: I.R.A.
- Björk et al. (2003) *Teaching Academic Writing in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Björk, L., Blomstrand, I. (2000) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Bloom, B. S. y colaboradores (1972) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Britton, J. (1970) *Language and learning*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MEC/D/CIDE.
- Díez, J. A., Moulines, C. U. (1999) *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Facione, P. A. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997) *Critical Thinking. Its definition and evaluation*. Point Reyes, CA: Edgepress.
- Gutiérrez Martínez, F., Alonso-Tapia, J. (1995) Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo. *Tarbiya*, 9, 7-46.
- Habermas, J. (2002) *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Johnson, S. (2001) *Teaching Thinking Skills*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Kane, M.T. (2001) Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, v. 38 (4), 319-342.
- León, J.A. (2003, coord.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Orden Hoz, A. de la, Mafokozi, J. (1999) La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 7-29.
- Pérez Juste, R. (2000) Presentación (monográfico sobre «Evaluación de Programas Educativos»). *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2.
- Rust, J. and Golombok, S. (1995) *Modern Psychometrics. The Science of Psychological Assessment*. London: Routledge.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós. (original en inglés de 1985)
- Suárez Yáñez, A. (1995) La comprensión lectora desde una perspectiva pragmática-comunicativa. *Innovación Educativa*, 5, 207-224.
- Suárez Yáñez, A. (2003) Evocaciones escritas de textos leídos: sus potencialidades diagnósticas. *Bordón*, 55 (2), 123-133.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998) *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge: C.U.P.
- Vega Reñón, L. (2003) *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.
- Weston, A. (2000) *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Werlich, E. (1983) *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stay, B.L. (1996) *A Guide to Argumentative Writing*. San Diego, CA: Greenhaven Press.

NOTA DEL AUTOR: Puede solicitarse copia de un informe más completo de la investigación, de 155 págs. (mt1478@usc.es).

## APÉNDICES

### A) DECÁLOGO PARA ARGUMENTAR BIEN

HAY QUE PROCURAR EVITAR FORMAS USUALES DE ARGUMENTACIÓN INADECUADA, COMO LAS QUE SE PRESENTAN AQUÍ

---

- 1) **Evitar la indeterminación de las afirmaciones utilizadas en la argumentación**
  - a) ambigüedad en la forma lógica (“*Todos los disléxicos no son creativos*»)
  - b) utilización de sentidos diferentes de la misma expresión
  - c) vaguedad e imprecisión de las expresiones
- 2) **Evitar la utilización inadecuada de cuantificadores** (todos, algunos, bastantes...)
- 3) **Evitar la utilización de premisas no atinentes:**
  - a) argumentos *ad hominem*
  - b) mala utilización del argumento de autoridad (pseudautoridad)
  - c) aceptar como verdad algo porque no se ha demostrado que es falso
  - d) utilizar en las premisas —más o menos enmascaradamente— la conclusión
  - e) hacer un cambio al final de la argumentación, sacando conclusiones distintas de las que cabe obtener de las premisas
- 4) **Evitar la utilización de premisas ocultas que hacen inadecuada la argumentación**
- 5) **Evitar falacias formales** (p.ej. afirmación del consecuente; negación del antecedente)
- 6) **Evitar el establecimiento de conclusiones categóricas en los razonamientos inductivos**
- 7) **Evitar la insuficiencia de datos o mala calidad de los mismos en los razonamientos inductivos**
- 8) **Evitar las falacias por erróneas conexiones causales** (p.ej. aceptar lo correlacional como causal)
- 9) **Evitar la UTILIZACIÓN DE AFIRMACIONES FALSAS** (que no concuerdan con lo que tenemos por «realidad»)
- 10) **Evitar el considerar nuestras opiniones como infalibles y no revisables**

---

Estas normas están elaboradas a partir de varias fuentes. Se ha tenido en cuenta tanto la validez o corrección del argumento como la veracidad de las afirmaciones; tanto el razonamiento deductivo como el inductivo. Cf.:

Stay, B.L. (1996) *A Guide to Argumentative Writing*. San Diego, CA: Greenhaven Press.  
Weston, A. (2000) *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis, IN: Hackett.

## B) CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN

NOMBRE:	FECHA:
Mientras realizabas la composición escrita que acabas de entregar, <b>¿en qué medida fuiste consciente de que...? (RODEA...)</b>	
NS = No sé; 1 = Nada; 2= Poco; 3 = Bastante; 4 = Mucho	
1) ... tenías que empezar por analizar la situación comunicativa?	NS 1 2 3 4
2) ... tenías que definir bien tu postura sobre el tema?	NS 1 2 3 4
3) ... tenías que tener en cuenta las posturas diferentes que pudieran tener otros profesores/as?	NS 1 2 3 4
4) ... tenías que dedicar tiempo a generar el contenido (ideas, argumentos...) antes de ponerte a redactar?	NS 1 2 3 4
5) ... tenías que dedicar tiempo a estructurar el texto?	NS 1 2 3 4
6) ... tenías que procurar justificar tu postura con varios argumentos?	NS 1 2 3 4
7) ... tenías que reconocer algo positivo en otras posturas?	NS 1 2 3 4
8) ... tenías que dedicar tiempo a revisar el texto?	NS 1 2 3 4
9) ... tenías que convencer racionalmente y no sólo persuadir?	NS 1 2 3 4
10) ... tenías que apoyar tus afirmaciones con datos?	NS 1 2 3 4
11) ... tenías que matizar tu postura?	NS 1 2 3 4
12) ... estabas escribiendo un texto de tipo argumentativo?	NS 1 2 3 4
OTRAS OBSERVACIONES DE LO QUE PASÓ POR TU CABEZA MIENTRAS REALIZABAS LA COMPOSICIÓN (Puedes continuar a la vuelta, si es necesario)	

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2005.

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2006.



## LA FORMACIÓN DE PROFESORES RESPONSABLES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Julia Blández Ángel<sup>1</sup>, Viviana González Maura<sup>2</sup>, Alejandro López Rodríguez<sup>3</sup>  
y Miguel Ángel Sierra Zamorano<sup>4</sup>

### RESUMEN

*Este artículo presenta un estudio que pretende analizar los resultados de un programa de intervención educativa en el que se utiliza la investigación-acción como recurso didáctico para el desarrollo de una actuación profesional responsable en el alumnado de Educación Física durante su periodo de prácticas docentes.*

*Se trata de un estudio cuasi-experimental de un grupo con medidas pre y post, y aquí se muestran los datos obtenidos en la Fase Piloto de la investigación.*

**Palabras clave:** *Programas Intervención educativa, prácticas docentes.*

### ABSTRACT

*This article introduces a research that tries to analyse the final results of an educational intervention program. Program in which the action-research method is used as a educational strategy to develop a responsible performance in Physical Education pupils practical period.*

*This is a quasi-experimental work done in a group of pupils with the pre-post test. All pilot stage data and discussion are showed in the present reading.*

**Key words:** *Educational intervention program, Practical period.*

---

1 Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. E.mail: jblandez@edu.ucm.es

2 CEPES. Universidad de La Habana. E.mail: vglez@yahoo.com

3 Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (La Habana. Cuba). E.mail: alelopez48@yahoo.es

4 Facultad de Educación. Universidad Complutense de Madrid. E.mail: masierraz@edu.ucm.es

## LA FORMACIÓN DE PROFESORES RESPONSABLES A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La Educación Superior en la actualidad tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social, tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI convocada por la UNESCO y celebrada en París en octubre de 1998.

Un profesional con tales características sería un sujeto que orienta su actuación con responsabilidad, independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional, que le permite perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales, auxiliado por sus conocimientos y habilidades en una óptica ética y creativa. Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades, a *la formación integral de la personalidad del estudiante*. De ahí la importancia de dirigir todo el sistema de influencias educativas en el centro universitario hacia la formación de un profesional responsable (González, 1999a; Ojalvo et al., 2001).

La formación de profesionales responsables constituye en la actualidad una exigencia y un reto a las universidades, que cada día dirigen más su atención a la formación integral del estudiante y en particular a la educación en valores (Berkowitz, 1985; Martínez, 1992a, 1992b, 1996, 1997a, 1997b y 2001; Buxarrais et al., 1989 y 1991; Magendzo, 1996; González, 1999b, 2000a y 2001; Galdona, 2000; Aldea, 2001; y Ojalvo et al., 2001).

La calidad de la formación del profesional depende no sólo de los conocimientos y habilidades que desarrolle en el currículum universitario sino también de los intereses y valores que regulan su actuación profesional.

La educación en valores constituye un problema pedagógico complejo solamente comprensible a partir de un análisis psicológico de la naturaleza del valor en su función reguladora de la actuación humana.

En su conceptualización psicológica el valor debe ser analizado teniendo en cuenta su naturaleza objetiva-subjetiva (González, 1999a).

El valor en tanto significación de un hecho es al mismo tiempo objetivo y subjetivo, como significado atribuido tiene una naturaleza subjetiva toda vez que existe individualmente en los seres humanos capaces de valorar; pero al mismo tiempo tiene una naturaleza objetiva en tanto constituye parte de la realidad social e histórica en la que se desarrolla el ser humano (Fabelo, 1996).

En este sentido los valores tienen además de una existencia individual, una existencia supraindividual toda vez que forman parte de la realidad social como relación de significados entre los hechos de la vida social y las necesidades de la sociedad, e histórica como sistema de valores oficialmente instituidos en una sociedad concreta.

Los valores son reflejados por cada persona de manera diferente en función de su historia individual, de sus intereses y de sus capacidades. Es decir, que no siempre los valores jerarquizados oficialmente por una sociedad como los más importantes (existencia objetiva del valor) son asumidos de igual manera por los miembros de la sociedad (existencia subjetiva del valor). Esto ocurre porque la formación de valores

en lo individual no es lineal y mecánica, sino que pasa por un complejo proceso de elaboración personal en virtud del cual los seres humanos, en interacción con el medio histórico-social en el que se desarrollan, construyen sus propios valores.

Por tanto, si se quiere comprender cómo los valores se constituyen en reguladores de la actuación individual, se debe analizar detenidamente la naturaleza subjetiva del valor.

El valor en su existencia subjetiva individual se manifiesta como formaciones motivacionales de la personalidad que orientan la actuación del sujeto hacia la satisfacción de sus necesidades (Bozhovich, 1976; González et al. 1995; y González, 1996).

Este hecho tiene implicaciones importantes en el orden educativo, toda vez que nos permite comprender que la formación de valores en el currículum universitario no se limita a un proceso simple, lineal y homogéneo de transmisión de información del profesor al estudiante, donde el estudiante es un ente pasivo en la recepción de significados, sino que se produce en un proceso complejo de comunicación entre profesores y estudiantes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el estudiante asume una posición activa en la apropiación individual de los significados para la construcción de sus valores.

Los valores, como reguladores de la actuación, manifiestan diferentes niveles de desarrollo, que transitan desde niveles inferiores donde existen como reguladores formales de la actuación, hasta niveles superiores donde existen como valores auténticos, personalizados, que expresan la autodeterminación del sujeto en la regulación de su actuación. Las investigaciones demuestran que los estudiantes universitarios que manifiestan niveles superiores de desarrollo de la responsabilidad logran mejores resultados en su actuación profesional (González, 1994, 2000a y 2000b; Zumbado, 2000).

La importancia de lograr a través de la educación niveles superiores de desarrollo de los valores, como reguladores de la actuación de la persona que garanticen su autonomía y autodeterminación en el enfrentamiento y búsqueda de solución a problemas personales y profesionales, es destacada por diferentes investigadores estudiosos del tema (Oser, 1992; Tungendhat, 1993; Puig, 1992a, 1992b, 1995 y 1996; Buxarrais, 1997; Cortina, 1998 y 1999; Galdona, 2000; Aldea, 2001; Martínez, 2001; y Samaniego, 2001).

Las investigaciones referidas evidencian la tendencia cada vez más acentuada a comprender la educación en valores como un proceso de educación de la personalidad, en la medida que se centra la atención en el estudio de la función reguladora de los valores en la actuación, y en la necesidad de diseñar un sistema de influencias educativas dirigidas a potenciar su desarrollo.

La responsabilidad en la actuación profesional es definida como una formación psicológica de la personalidad que orienta la actuación del estudiante hacia el cumplimiento de las tareas profesionales con autocrítica, compromiso y satisfacción.

Se asume además que la responsabilidad como valor construido por el sujeto manifiesta diferentes niveles de desarrollo, que se expresan en la calidad de la regulación de la actuación profesional, los cuales transitan desde niveles inferiores donde la responsabilidad no existe o existe como valor formal, hasta niveles superiores donde la responsabilidad se expresa como un valor auténtico a través de la autodeterminación en la actuación profesional.

Lo expresado anteriormente fundamenta la necesidad de la presente investigación, a través de la cual se pretende potenciar el desarrollo del valor responsabilidad del alumnado en la actuación profesional, a través de la concepción de un Prácticum orientado a la reflexión y a la crítica del desempeño profesional, utilizando la metodología de la investigación-acción como estrategia de aprendizaje.

En la Universidad, el Prácticum deviene un componente fundamental en la educación en valores de los estudiantes y en particular, en la formación del valor responsabilidad en la actuación profesional, constituyéndose como un elemento integrador entre la universidad y la sociedad, facilitando la necesaria unidad entre la teoría y la práctica.

El fin principal de la I-A es mejorar la práctica docente (Kemmis y McTaggart, 1988; Elliot, 1990 y 1993; Blández, 2000; Pérez Serrano, 2002; etc.).

En la actualidad estamos asistiendo a una nueva corriente educativa, que nos ofrece una imagen diferente del profesorado, apoyada en la idea del docente reflexivo (Shön, 1992 y 1998), el docente crítico (Carr y Kemmis, 1988; Carr, 1990), la del profesor como intelectual transformativo (Giroux, 1990), y la del profesor investigador (Stenhouse, 1996).

Entre las aportaciones más significativas de la investigación-acción podemos destacar las siguientes (Blández, 2000): forma un profesorado reflexivo; permite que los docentes investiguen; aumenta la autoestima profesional; refuerza la motivación profesional y rompe con la soledad docente. Se puede decir que los conceptos clave de la investigación-acción como son: cambio, colaboración, cooperación, motivación, compromiso, reflexión, investigación, son aspectos que están íntimamente ligados a la responsabilidad profesional.

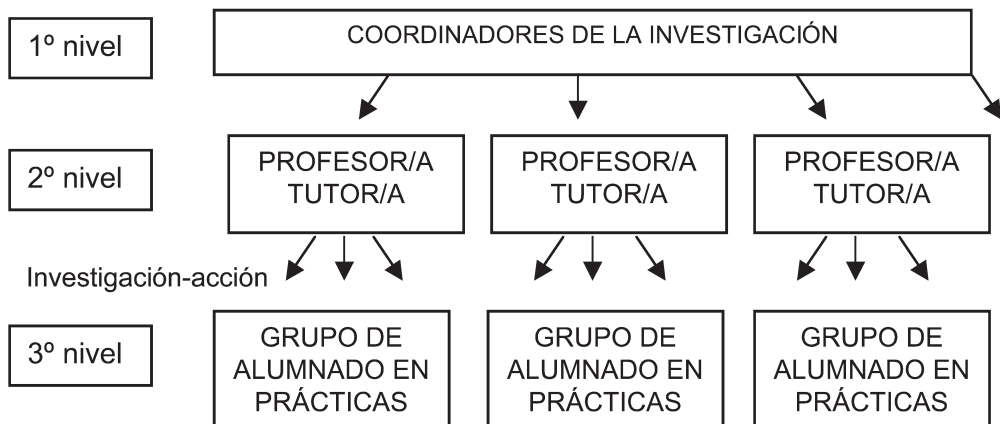
Por todo ello, en la presente investigación se parte de la siguiente hipótesis:

- La utilización de la investigación-acción por parte del alumnado de Educación Física en sus prácticas didácticas como un proceso reflexivo y crítico contribuye al desarrollo de una actuación profesional responsable.

Y los objetivos que se pretenden desarrollar son:

- Elaborar las técnicas para el diagnóstico del valor responsabilidad.
- Aplicar un programa de intervención basado en la utilización de la investigación-acción por parte del alumnado de Educación Física durante el Prácticum.
- Orientar al alumnado de Educación Física durante el practicum en la aplicación de la investigación-acción.
- Evaluar la efectividad del programa de intervención como estrategia para el desarrollo del valor responsabilidad.

A continuación, se explicará brevemente las características del programa de intervención. Su estructura organizativa es la siguiente:



En un primer nivel están situados los coordinadores de la investigación (2 en Cuba y 2 en España), el segundo nivel está formado por el profesorado universitario que tiene a su cargo un grupo de alumnos/as en prácticas, y el tercer nivel está representado por el alumnado.

La función de los coordinadores es poner en marcha y hacer un seguimiento del programa de intervención.

La función de los profesores tutores es la de ir orientando y guiando a su grupo de estudiantes en la aplicación de la metodología de investigación-acción durante el desarrollo de las prácticas. Para ello se establecen las siguientes fases:

1. Selección del tema e identificación del problema

Unos quince días después de iniciado el periodo de prácticas didácticas, cada profesor/a tutor/a de la Universidad se reúne con su grupo de estudiantes para analizar las experiencias docentes que hubieran tenido a lo largo de esas dos semanas. De todos los problemas detectados, cada grupo debe seleccionar uno.

2. Diseño del plan de acción

Una vez determinado el problema, el grupo debe diseñar un plan de acción, es decir buscar una solución.

3. Puesta en marcha del plan de acción

Una vez determinado el problema que quieren solucionar y diseñado el plan de acción, cada alumno/a debe ponerlo en marcha en su centro escolar.

4. Análisis y revisión del plan de acción

Pasados 15-20 días en el que cada estudiante ha desarrollado el plan de acción en su centro escolar, cada profesor/a tutor/a vuelve a reunirse con su grupo de estudiantes, para analizar los resultados y decidir si continúan con dicho plan, introducen algún cambio o buscan nuevas estrategias.

Con esta etapa se cierra un ciclo de planificación-acción-observación-reflexión, a la vez que se iniciaba un nuevo ciclo.

### 5. Puesta en marcha del plan de acción revisado

Cada estudiante vuelve a su centro escolar, pone en marcha el plan de acción revisado.

Se continua con el proceso de análisis y revisión del nuevo plan, para volver a ponerlo en práctica, y así sucesivamente hasta encontrar una solución al problema.

## MÉTODO

### Participantes

La población estuvo constituida por el total de alumnos que cursaban el 3<sup>er</sup> año de la Licenciatura en Cultura Física del Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo (ISCFMF) de la Habana (35 estudiantes) y del 3<sup>er</sup> curso de la titulación de Maestro-Especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (FEUCM) (82 estudiantes).

Para esta investigación se tomó una muestra intencional, teniendo en cuenta la disposición de estudiantes y tutores a participar en ella.

La muestra estuvo constituida por:

- 41 estudiantes de 3<sup>o</sup> curso pertenecientes a la titulación de Maestro-Especialista en Educación Física de la Facultad de Educación de la U.C.M. (FEUCM), tutelados por 7 profesores universitarios (tenían a su cargo entre 4 y 8 estudiantes).
- 23 estudiantes de 3<sup>o</sup> año pertenecientes a la Licenciatura de Cultura Física, en el Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo (ISCFMF), tutelados por 6 profesores universitarios (tenían a su cargo entre 2 y 8 estudiantes).

### Aparatos

Para determinar el nivel operativo del constructo «responsabilidad profesional» se establecieron un conjunto de indicadores que caracterizaban este concepto y se aplicaron diversas técnicas de diagnóstico.

Dada la variedad de indicadores y técnicas se presenta a continuación un esquema, que posteriormente se detallará:

INDICADORES		TÉCNICAS PARA EL DIAGNÓSTICO
De contenido	Conocimiento Autocrítica Satisfacción Compromiso Cumplimiento	Cuestionario Composición Completar frases Dilemas profesionales
De funcionamiento	Autoperfeccionamiento Perspectiva temporal Flexibilidad Reflexión Perseverancia	Escalas valorativas Diarios

Los indicadores son de dos tipos: «de contenido» y «de funcionamiento». Los primeros hacen referencia a que se posea una correcta concepción del valor responsabilidad, y los segundos, a que se llevan a cabo actuaciones que manifiesten un dominio pragmático de dicho valor durante el ejercicio profesional.

### *Indicadores de contenido*

- ***Conocimiento del valor responsabilidad del estudiante universitario en la actuación profesional.***  
Se expresa en la posibilidad del estudiante de caracterizar la responsabilidad en la actuación profesional.
- ***Autocrítica en relación con la actuación profesional responsable.***  
Se expresa en la posibilidad del estudiante de reconocer cuánto se acerca o se aleja su actuación profesional de la significación social de la actuación profesional responsable.
- ***Satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales.***  
Se expresa en la manifestación de vivencias afectivas de agrado en relación con el cumplimiento de las tareas profesionales.
- ***Compromiso con el cumplimiento de las tareas profesionales.***  
Se expresa en la implicación personal del estudiante en la realización de las tareas profesionales sentidas como necesidad.
- ***Cumplimiento de las tareas profesionales.***  
Se expresa en el logro de los objetivos previstos para el desarrollo de las tareas profesionales.

### *Indicadores de funcionamiento*

- ***Tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable.***  
Se expresa en la elaboración de planes, propósitos y proyectos dirigidos a lograr una actuación profesional responsable.
- ***Perspectiva temporal en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***  
Se expresa en la proyección temporal de la responsabilidad en la actuación profesional que puede ser a corto o a largo plazo.
- ***Flexibilidad en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***  
Se manifiesta en la posibilidad del estudiante de expresar de diferentes formas y en diferentes situaciones su responsabilidad en la actuación profesional.
- ***Reflexión personalizada en torno a la actuación profesional responsable.***  
Se expresa en la posibilidad del estudiante de argumentar con criterios propios el sentido que para él tiene actuar con responsabilidad en su profesión.
- ***Perseverancia en la expresión de la responsabilidad en la actuación profesional.***  
Se expresa en la dedicación y realización de esfuerzos en el cumplimiento de las tareas profesionales.

## Niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional

Se han establecido 5 niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional a partir de la integración de los indicadores anteriores.

NIVELES DE DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD PROFESIONAL	
Nivel Superior (NS)	Desempeño profesional responsable.
Nivel Alto (NA)	Tendencia a un desempeño profesional responsable.
Nivel Medio (NM)	Desempeño profesional medianamente responsable.
Nivel Bajo (NB)	Tendencia a un desempeño profesional irresponsable.
Nivel Inferior (NI)	Desempeño profesional irresponsable.

A continuación presentamos una caracterización de los niveles de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional que permiten orientarnos en su diagnóstico.

- ***Nivel superior (NS) Desempeño profesional responsable.***

Los estudiantes que se encuentran en este nivel se caracterizan por manifestar todos los indicadores de contenido de la responsabilidad en un sentido positivo, es decir conocen el valor responsabilidad en la actuación profesional, manifiestan autocrítica en cuanto a la expresión de la responsabilidad en su actuación profesional, compromiso y satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales. Los indicadores de funcionamiento se manifiestan en un *alto grado* de expresión en tanto manifiestan los 5 indicadores funcionales siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable o al menos 4 de ellos.

- ***Nivel Alto (NA) Tendencia al desempeño profesional responsable.***

Los estudiantes que se encuentran en este nivel se caracterizan por manifestar todos los indicadores de contenido de la responsabilidad en un sentido positivo, es decir, conocen el valor responsabilidad en la actuación profesional, manifiestan autocrítica en cuanto a la expresión de la responsabilidad en su actuación profesional, compromiso y satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales y los indicadores de funcionamiento se manifiestan en un *nivel medio* de expresión, es decir, de los 5 indicadores siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable se manifiestan sólo 3 de ellos.

- ***Nivel Medio (NM) Desempeño profesional medianamente responsable.***

Los estudiantes de este nivel expresan su desempeño profesional medianamente responsable a través de 2 situaciones.

En el primer caso, pueden manifestar todos los indicadores de contenido en un sentido positivo, es decir, conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales y los indicadores de funcionamiento con una tendencia a un *nivel bajo* de



expresión, es decir de los 5 indicadores siguientes: flexibilidad, elaboración personal, proyección futura, perseverancia en la expresión de la responsabilidad y tendencia al autoperfeccionamiento de la actuación profesional responsable, sólo se manifiestan 2 de ellos.

En el segundo caso de los indicadores de contenido siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales manifiestan al menos 3 indicadores y los indicadores funcionales pueden presentarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

- ***Nivel Bajo (NB) Tendencia al desempeño profesional irresponsable.***

Los estudiantes de este nivel de los indicadores de contenido siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales, manifiestan al menos 2 indicadores y los indicadores funcionales pueden presentarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

- ***Nivel Inferior Desempeño profesional irresponsable.***

Los estudiantes de este nivel de los indicadores siguientes: conocimiento del valor responsabilidad, autocrítica, cumplimiento de las tareas profesionales, compromiso y satisfacción con el cumplimiento de las tareas profesionales, manifiestan al menos 1 indicador o ninguno. Los indicadores de funcionamiento pueden manifestarse en diferentes niveles de expresión alto, medio o bajo.

### **Técnicas utilizadas para el diagnóstico de los niveles de desarrollo de la responsabilidad del estudiante en la actuación profesional**

Para el diagnóstico de los niveles de desarrollo de la responsabilidad del estudiante en la actuación profesional se diseñaron las siguientes técnicas:

- ***Composición***

La composición es una técnica abierta e indirecta a través de la cual es posible explorar la manifestación de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante en su actuación profesional a través de las ideas expresadas en el desarrollo del tema.

El carácter abierto e indirecto de la composición facilita la libre y espontánea expresión de las reflexiones y vivencias del estudiante en relación con el tema que se propone y a través de ellas pueden explorarse la manifestación de los indicadores que se estudian, no obstante estos pueden no manifestarse en la composición, es por ello que se recomienda su utilización combinada con otras técnicas que exploren de forma directa la manifestación de los indicadores tales como el cuestionario y los dilemas profesionales.

La consigna para aplicar la composición debe ser lo más general posible, es decir, no indicar al estudiante sobre qué aspectos debe tratar su composición, sino por el contrario, plantearles que expresen libremente todo lo que el título le sugiera. No debe plantearse límites para el desarrollo de la composición.

En el diagnóstico inicial el tema de la composición fue «Ser profesor de Educación Física» y en el diagnóstico final «Yo como profesor de Educación Física».

- **Cuestionario**

El cuestionario es un método de investigación científica que procura la información acerca del fenómeno objeto de estudio a través de preguntas.

Para la exploración de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante en su actuación profesional en el diagnóstico inicial y final se diseñaron diferentes cuestionarios que combinan diversos tipos de preguntas: abiertas y cerradas, directas e indirectas. A modo de ejemplo presentamos en el apéndice 1 el que se diseñó para el diagnóstico inicial de los estudiantes españoles.

Dicho cuestionario estaba formado por 10 preguntas.

La pregunta 1 es una pregunta introductoria, neutra, que tiene como objetivo como su nombre lo indica, introducir al estudiante en el cuestionario, a través de la reflexión acerca de su vida estudiantil, no obstante por su carácter abierto puede ser útil en tanto pueden aparecer en las respuestas los indicadores que se estudian.

Las preguntas 2, 5, 8, 9 y 10 corresponden a la Técnica de Ladov para evaluar el indicador satisfacción profesional López y González (2002).

La pregunta 3 pretende evaluar el conocimiento de la actuación responsable y la reflexión personalizada al respecto.

La pregunta 4 pretende evaluar la autocrítica y la tendencia al autoperfeccionamiento en la actuación responsable.

Las preguntas 6 y 7 pretenden evaluar flexibilidad, compromiso, reflexión, autocrítica, perseverancia.

No obstante el carácter abierto de la mayoría de las preguntas permite que puedan manifestarse otros indicadores además de los que se pretende evaluar a través de una pregunta específica.

- **Completar frases.**

«Completar frases» al igual que la composición es una técnica abierta que permite explorar a partir de las ideas, juicios, opiniones que el estudiante expresa al completar las frases que se presentan, la manifestación de los indicadores que se estudian.

En el instrumento diseñado se combinan frases de inducción general, es decir, frases que no inducen al estudiante a referirse a un contenido específico, tales como:

Quisiera \_\_\_\_\_

Desearía \_\_\_\_\_

Lo que más me gusta \_\_\_\_\_

También se utilizan frases de inducción particular, es decir, frases que inducen al estudiante a pronunciarse acerca de un contenido específico tales como:

Impartir clases \_\_\_\_\_

El profesor de Educación Física \_\_\_\_\_

La responsabilidad del profesor \_\_\_\_\_

Las frases de inducción particular se refieren a contenidos relacionados con el desempeño profesional así como a la responsabilidad en la actuación profesional.

La presencia de juicios, valoraciones relativas al contenido profesional y en particular a la responsabilidad en la actuación profesional en frases de inducción general resultan valiosas para el diagnóstico en tanto revelan la fuerza motivacional de los indicadores que se manifiestan en ellas.

Tanto a través de las frases de inducción general como particular se pueden manifestar los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad que se estudian.

- **Dilemas profesionales.**

Los dilemas profesionales diseñados presentan situaciones conflictivas de la práctica profesional en las que los personajes (profesores de Educación Física) asumen decisiones no responsables en su actuación profesional. A partir del análisis de las situaciones presentadas los estudiantes deben emitir juicios valorativos acerca de la actuación profesional de los profesores a través de los cuales pueden explorarse la manifestación de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad que se estudian.

Se diseñaron 4 dilemas profesionales, 2 fueron aplicados en el diagnóstico inicial y 2 en el diagnóstico final. A continuación presentamos uno de estos dilemas:

Mónica es una profesora de Educación Física recién diplomada muy preocupada por impartir todos los contenidos del Diseño Curricular Base. En 6° de Educación Primaria cuando comenzó la unidad didáctica de Expresión Corporal se encontró con un fuerte rechazo por parte del grupo, hasta el punto que parte del alumnado se negó a continuar con esas clases. Mónica expuso su problema al equipo directivo del Centro y estas personas le aconsejaron que no se enfrentara al alumnado y que cambiara la unidad didáctica de Expresión Corporal por otra más convencional.

Mónica habló con el alumnado para intentar convencerle de las ventajas de esta actividad, para informarles que es un contenido obligatorio ya que figura en el Decreto de Curriculum, y para proponerles que ellas mismas y ellos mismos participaran en la elaboración de actividades más participativas y divertidas.

A pesar de todo esto el alumnado sigue rechazando este contenido, por lo que Mónica decide seguir los consejos del Equipo directivo del centro.

¿Estás de acuerdo con la actuación de Mónica? ¿Por qué?

¿Qué hubieras hecho en su lugar? ¿Por qué?

- **Las escalas valorativas como registro de observación**

La escala valorativa es una técnica muy útil para registrar la frecuencia de expresión de los indicadores de la responsabilidad en la conducta del estudiante a través de la observación. Constituye un recurso auxiliar para la sistematización e integración de la información recogida en el proceso de observación y posibilita constatar de una forma más precisa la presencia en la conducta del estudiante de los indicadores que se exploran.

En la investigación se utilizó una escala valorativa (ver apéndice 2) para recoger la información registrada a través de la observación de los tutores acerca de la expresión de los indicadores de la responsabilidad del alumnado durante el proceso de desarrollo del practicum.

La expresión conductual de los indicadores de contenido y funcionamiento de la responsabilidad del estudiante se registra en una escala atendiendo a su frecuencia de manifestación. Por ejemplo, en la escala de 5 puntos que utilizamos, la frecuencia de manifestación del indicador se evalúa de la siguiente forma:

- 5 cuando el indicador se manifiesta siempre.
- 4 cuando se manifiesta casi siempre.
- 3 cuando se manifiesta a veces.
- 2 cuando se manifiesta casi nunca.
- 1 cuando nunca se manifiesta.

La ubicación de la frecuencia de manifestación del indicador en la conducta del estudiante se determina por tendencia. Por ejemplo si se realizan 10 observaciones de la actuación del estudiante durante el período que se analiza, para obtener una frecuencia 5 (siempre) el indicador tendría que manifestarse en las 10 ocasiones en que se realiza la observación, para obtener frecuencia 4 (casi siempre) tendría que manifestarse entre 9 y 7 ocasiones, para la frecuencia 3 (a veces) tendría que manifestarse entre 6 y 4 ocasiones, para la frecuencia 2 (casi nunca) entre 3 y 1 ocasión y para 1 (nunca) en ninguna ocasión.

Los tutores observarán la expresión de los indicadores de la responsabilidad en la actuación de cada estudiante durante el período de práctica docente e integrarán la información obtenida, atendiendo a su frecuencia de manifestación en la escala valorativa tal y como se explicó en párrafos anteriores.

- **Los diarios personales**

Los estudiantes, durante sus prácticas didácticas han de elaborar un diario personal en el que deben reflejar todas sus impresiones, opiniones, vivencias, etc. respecto al proceso de investigación.

## **Procedimiento**

Se trata de un estudio cuasi-experimental de un grupo con medidas pre-post.

Para verificar la influencia del programa de intervención sobre el desarrollo del valor responsabilidad en la actuación profesional, se procedió a realizar el diagnóstico en tres momentos esenciales:

- *Primer momento: Diagnóstico inicial del nivel de desarrollo de la responsabilidad.*

Este momento se ubica antes de iniciar el período de práctica docente y se denominó Diagnóstico inicial. En este momento se aplica un sistema de técnicas con el objetivo de evaluar cómo se manifiesta el nivel de desarrollo del valor responsabilidad profesional de los estudiantes antes de comenzar la práctica docente a través de la aplicación de las siguientes técnicas. Composición, Cuestionario, Frases a completar, Dilemas profesionales.

- *Segundo momento: Diagnóstico de la expresión de los indicadores de la responsabilidad durante el desarrollo de la práctica docente.*

Este momento tiene lugar durante el transcurso de la práctica docente y la aplicación de programa de intervención. En él se explora la expresión de los indicadores del valor responsabilidad a través de la escala de observación y los diarios.

- *Tercer momento: Diagnóstico final del nivel de desarrollo de la responsabilidad.*

Este momento tiene lugar al finalizar el período de práctica docente y tiene como objetivo evaluar los cambios ocurridos en el nivel de desarrollo de la responsabilidad en la actuación profesional en los estudiantes durante el período de práctica docente y su comparación con el diagnóstico inicial. Para el diagnóstico final se aplicaron las siguientes técnicas: Composición; Cuestionario; Frases a completar; Dilemas profesionales.

Las técnicas de diagnóstico inicial y final nos permiten valorar los efectos del programa de intervención sobre el nivel de responsabilidad profesional, mientras que la escala de observación y los diarios nos proporcionan información sobre la evolución que han experimentado los estudiantes durante el programa de intervención.

El periodo de prácticas con el que se ha contado para desarrollar este programa de intervención ha sido de 13 semanas para los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y 16 semanas para los estudiantes del Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo de la Habana.

## RESULTADOS DE LA FASE PILOTO DE LA INVESTIGACIÓN

Diferenciaremos dos tipos de resultados: Los relacionados con el desarrollo del valor responsabilidad; y los relacionados con el Programa de intervención como recursos didáctico

Resultados con respecto al desarrollo del valor responsabilidad:

- En los dos grupos estudiados se observa una tendencia al desarrollo de la responsabilidad durante el período de práctica docente (ver tabla 1). El grupo de alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (FEUCM) transita de un *desempeño profesional medianamente responsable*, constatado en el diagnóstico inicial y expresado en la ubicación mayoritaria del alumnado en el *nivel medio* de desarrollo de la responsabilidad, a una tendencia a la manifestación de un *desempeño profesional responsable* en el diagnóstico final, expresada en la ubicación mayoritaria del alumnado en los *niveles alto y superior* de desarrollo de la responsabilidad. El grupo de alumnos del Instituto Superior de Cultura Física Manuel Fajardo de la Habana (ISCFMF) evidencia el desarrollo de la responsabilidad en el tránsito de un *desempeño profesional medianamente responsable con tendencia a irresponsable* en el diagnóstico inicial, que se expresa en la ubicación mayoritaria del alumnado entre los *niveles medio y bajo* de desarrollo de la responsabilidad, a un *desempeño profesional medianamente responsable con tendencia a responsable* en el diagnóstico final, que se expresa en la ubicación mayoritaria del alumnado entre los *niveles medio y alto* de desarrollo de la responsabilidad.

TABLA 1  
NIVELES DE DESARROLLO DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE

Niveles	FEUCM		ISCFMF	
	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final	Diagnóstico inicial	Diagnóstico final
	Número (%)	Número (%)	Número (%)	Número (%)
Superior	2 (4,87 %)	15 (36,58 %)		
Alto	7 (17,07 %)	9 (21,95 %)	3 (13,04%)	7 (30,43 %)
Medio	22 (53,65 %)	16 (39 %)	9 (39,13 %)	10 (43,47 %)
Bajo	8 (19,51 %)	1 (2,43 %)	8 (34,78 %)	5 (21,73 %)
Inferior	2 (4,87 %)		3 (13,04 %)	1 (4,34 %)
Total	41 (100 %)	41 (100 %)	23 (100 %)	23 (100 %)

- La tendencia al desarrollo de la responsabilidad durante el período de práctica docente se observa en los cambios ocurridos en los indicadores de contenido y funcionamiento del valor responsabilidad como regulador de la actuación profesional del alumnado (ver Tabla 2).

En este sentido es interesante destacar:

- Que el grupo FEUCM se encuentra en el diagnóstico inicial, en lo referente de los indicadores de contenido: en el nivel más alto de expresión en el cumplimiento y compromiso de las tareas profesionales; en el nivel medio en conocimiento y autocrítica; y en el nivel bajo en la satisfacción. Y en lo referente a los indicadores de funcionamiento: en el nivel más alto en las flexibilidad, y en todos los demás en el nivel más bajo.

En el diagnóstico final se observa lo siguiente: se mantienen los del nivel alto, sube considerablemente de bajo a alto el de satisfacción y suben moderadamente de medio a alto los de conocimiento y autocrítica; en los indicadores de funcionamiento el de flexibilidad se mantiene en el nivel más alto, y los que se encontraban en el nivel bajo, destaca especialmente el de reflexión que sube hasta el nivel más alto y el de perseverancia que sube al nivel medio. El resto se queda en el nivel bajo.

- Que el grupo ISCFMF se encuentra en el diagnóstico inicial, en lo referente a los indicadores de contenido: en el nivel más alto está el de cumplimiento; en el nivel medio el de compromiso y todos los demás se encuentran en el nivel más bajo. Y en lo referente a los indicadores de funcionamiento, todos están en el nivel bajo.

En el diagnóstico final se observa lo siguiente: el de cumplimiento se mantiene en el nivel más alto, destaca especialmente el de conocimiento que sube del nivel bajo al más alto y ascienden moderadamente el de autocrítica. Los dos restantes se mantienen en sus mismos niveles de partida. En relación con los indicadores de funcionamiento, sube considerablemente desde el nivel bajo hasta el más alto los de perseverancia y flexibilidad, sube moderadamente el de reflexión personalizada, y los dos restantes se mantienen en el nivel bajo.

En conjunto se observa lo siguiente:

- En ambos grupos los indicadores, o bien se mantienen en el mismo nivel o bien aumentan. Entre los que aumentan se encuentran los indicadores de conocimiento, autocrítica, reflexión personalizada y perseverancia.

- Que en ambos grupos el nivel inicial y final del indicador de cumplimiento es alto, sin embargo, los de perspectiva mediata y tendencia al autoperfeccionamiento se mantienen siempre en el nivel bajo.

- En el orden individual la tendencia al desarrollo de la responsabilidad en ambos grupos se observa en el hecho de que en el 65,62% de los alumnos se observa el movimiento hacia niveles superiores de desarrollo (ver Tabla 3) y aún en aquellos alumnos que se mantienen en un mismo nivel de desarrollo durante el período de práctica docente, se observa en el 76,19% de los casos, cambios positivos en al menos un indicador (ver Tabla 4).

La tendencia de ambos grupos a moverse hacia un nivel superior de desarrollo de la responsabilidad se confirma al aplicar la Prueba estadística no paramétrica de

TABLA 2  
EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDICADORES EN EL DIAGNÓSTICO INICIAL Y FINAL EN AMBOS GRUPOS DE ESTUDIANTES

INDICADORES		FEUCM		ISCFMF	
		D. Inicial	D. Final	D. Inicial	D. Final
De contenido	Conocimiento	MEDIO	ALTO	BAJO	ALTO
	Autocrítica	MEDIO	ALTO	BAJO	MEDIO
	Cumplimiento	ALTO	ALTO	ALTO	ALTO
	Compromiso	ALTO	ALTO	MEDIO	MEDIO
	Satisfacción	BAJO	ALTO	BAJO	BAJO
De funcionamiento	Perspectiva mediata	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO
	Reflexión personalizada	BAJO	ALTO	BAJO	MEDIO
	Perseverancia	BAJO	MEDIO	BAJO	ALTO
	Flexibilidad	ALTO	ALTO	BAJO	ALTO
	Tendencia al autoperfeccionamiento	BAJO	BAJO	BAJO	BAJO

McNemar para la significación de los cambios (Siegel 1970), en la que se observan valores que muestran cambios significativos en ambos grupos (grupo FEUCM:  $X^2$ : 28,03 y grupo ISCFM:  $X^2$ : 7,69) a favor del desarrollo de la responsabilidad, a un nivel de significación de 0,01. Los datos evidencian además que aunque en la muestra total se observan cambios estadísticamente significativos a favor del desarrollo de la responsabilidad ( $X^2$ : 39,09), éstos son más notables en el grupo FEUCM.

TABLA 3  
CAMBIO DE NIVELES DE LA ACTUACIÓN PROFESIONAL RESPONSABLE DEL DIAGNÓSTICO INICIAL AL FINAL

MOVIMIENTOS	FEUCM	ISCFMF	
	Nº estudiantes (%)	Nº estudiantes (%)	Total estudiantes
Cambia a un nivel superior	30 (73,17)	12 (52,17%)	42 (65,62 %)
Se mantiene en el mismo nivel	11 (26,82)	10 (43,47%)	21 (32,81 %)
Cambia a un nivel inferior		1 (4,34%)	1 (1,56 %)

TABLA 4  
CAMBIOS DE INDICADORES EN ALUMNOS QUE SE MANTIENEN  
EN EL MISMO NIVEL

Nº. Alumnos que se mantienen en el mismo nivel	No cambian los indicadores	Cambia 1 indicador	Cambian 2 indicadores	Cambian 3 indicadores
(nivel superior) 2	1	1		
(nivel alto) 3	1	2		
(nivel medio) 13	3	7	2	2
(nivel bajo) 2			2	
Total 21	5 (23,80 %)	10 (47,61 %)	4 (19,04 %)	2 (9,52 %)

- Los diarios personales del alumnado en prácticas han aportado una valiosa información: por una parte nos han proporcionado datos sobre las diferentes etapas del proceso de investigación-acción; y por otra parte, nos han permitido captar la influencia de la investigación-acción en el desarrollo del valor responsabilidad. Un estudiante manifestaba en su diario lo siguiente:
 

«El diario me ha aportado unos momentos de reflexión que en la vida normal no tenemos y es bueno hacer. Todos deberíamos parar a pensar, en un momento del día, el porqué hemos hecho una cosa y reflexionar acerca de ello. Pienso que todo este proceso que he seguido me ha aportado madurez y confianza» (HFR.ES)
- La información que se puede obtener de los diarios respecto a los indicadores del valor responsabilidad depende en gran medida de la orientación que se le da a los diarios. Si los estudiantes se limitan a describir las actividades docentes que realizan nos estarán dando información sobre el cumplimiento de tareas y quizás el grado de compromiso con dichas tareas. Sin embargo, si reflexionan sobre sus experiencias docentes, se manifestarán también otros indicadores como la flexibilidad, la perseverancia, el grado de satisfacción, etc. A lo largo del proceso de investigación, los/las Tutores/as pueden ayudar mucho a mejorar los diarios por lo que se aconseja que en las reuniones quincenales también se hable de los diarios, se analicen y se les oriente para que aporten sus opiniones, sus vivencias, sus preocupaciones, etc. Por ejemplo, un estudiante escribió lo siguiente:
 

«Para terminar hemos leído algunos fragmentos de nuestro diario. Casi todos hemos tenido al mismo problema, la tutora nos ha dicho que lo hacemos demasiado descriptivo, que no es tanta descripción y sí más reflexión. Nos ha dicho que no tenemos que cambiar todo lo que hemos hecho hasta ahora, pero sí darle un giro y reflexionar más...» (FDE.ES)
- Una de las mayores aportaciones de la investigación-acción al desarrollo de los indicadores del valor responsabilidad ha sido, sin lugar a duda la reflexión, que se



ha estimulado, de forma grupal a través de las reuniones, y de forma individual a través de los diarios. En palabras de un estudiante:

«...Todas las conclusiones que estoy reflejando en este diario me están haciendo entender un poco más todo el proceso educativo, ya que es el mejor ejemplo posible. Y espero que me hagan progresar en todo lo que me vaya surgiendo o por lo menos tiene que ser bastante interesante el leerlas una vez que se han terminado las prácticas y ver en el día de mañana las cosas que me inquietaban.

También este trabajo diario me hace ser un poco más ordenado ya que me permite pensar sobre lo que hemos trabajado y permite el ir mejorando sobre la práctica docente, ya que de reflexionarlas, por lo menos ya haces algo que de otra manera no las harías o no las darías la misma importancia...» (MRA.ES)

- El proceso de investigación-acción estimula claramente el desarrollo de muchos de los indicadores del valor responsabilidad: además de la reflexión como hilo conductor del proceso; en la primera fase de análisis de la experiencia docente se promueve la autocrítica; en la fase de diseño del plan de acción o revisión del mismo se trabaja la flexibilidad y la perseverancia; la aplicación del plan de acción implica un compromiso y el cumplimiento de tareas; según se van obteniendo resultados, los participantes se sienten satisfechos de su labor docente. A continuación se presentan párrafos extraídos de los diarios en los que se pueden apreciar algunos de estos indicadores:

«En este mes mis clases han sido un desastre, creo que no me adapto al trabajo con los niños de Secundaria Básica. Mis alumnos se comportan bastante bien ya que entiendo que muchos de sus comportamientos son por la edad difícil en que se encuentran, algunos están desmotivados y creo que es porque no motivo suficientemente mis clases, me siento fatal no se que hacer, no nací para ser profesora, no tengo paciencia ni dedicación con esta tarea, quisiera poder ser mejor en esto porque en realidad mis alumnos son los más perjudicados por lo que debo esforzarme en un 100 o en un 200%, para poder lograr un desarrollo en mis alumnos y una mayor motivación hacia la Educación Física.» (CVZ.CU)

«Caso particular de Daniel:

...Se intentaron con él varias soluciones, desde el refuerzo positivo, pasando por concederle el protagonismo, para seguir con refuerzos negativos y concluir con apartarle del grupo cuando se estaban realizando las actividades

Resultados:

·Lo que más y mejor funcionaba con este niño era el refuerzo positivo...» (CET.ES)

«Otro día que no he parado, y encima no se ve lo que haces, y te piden más, menos mal que por lo menos Raquel me ha dicho que estoy trabajando mucho, y además aunque me moleste estoy aprendiendo bastante, y confían en mi el colegio mucho, y no quiero defraudarles» (CBM.ES)

«Haciendo una reflexión un poco más general puedo decir que estoy contenta. Ahora mismo me siento orgullosa de haber elegido esta profesión, las prácticas me han servido para aumentar mi motivación en este sentido. Cada vez tengo

más claro que quiero trabajar de maestra y que voy a estudiar para aprobar las oposiciones y conseguir por tanto lo que quiero.» (MGO.ES)

Resultados con respecto al Programa de intervención:

- La falta de experiencia por parte de los estudiantes respecto a la metodología de investigación-acción causó en un primer momento incertidumbre y desconcierto, no captaron las aportaciones que podía ofrecerles, e incluso algunos manifestaron que iba a ser una pérdida de tiempo. Sin embargo, a lo largo de proceso, esta idea fue cambiando, empezaron a comprender su utilidad, despertando en ellos el interés, implicándose mucho más con la experiencia y sintiéndose más satisfechos con su participación. Tenemos muchos diarios que muestran esta evolución, pero hemos seleccionado este párrafo porque creemos que resumen muy bien este sentir:

«...el primer día que sabía que teníamos que hacer esto, bueno pues lo típico, piensas que bueno, es otro trabajo aparte, más tiempo, etc., y ahora me estoy dando cuenta que para nada, que es algo que tú estás viendo y sobre todo viviendo continuamente y que te puedes poner frente a la libreta y no te cuesta nada escribir lo que has visto y lo que has sentido. Por ello, digo que para mí, que hasta que entré en esta facultad nunca jamás me había planteado eso de investigar, reflexionar, etc., pues ahora todo me parece, primero más fácil, segundo más útil y tercero fundamental para un profesor, porque en un aula ocurren infinidad de cosas que la mayoría ignoramos nosotros, los profesores sin experiencia, pero que realmente es increíble el campo de opciones que podemos tener a nuestro alrededor y que aún no está explorado por nosotros. Puede suponer un esfuerzo por el docente, pero en serio, si yo que quiero ser profesor no lucho por mejorar ¿quién lo hace? Somos serios, seguro que sí, y por ello estoy seguro que cualquiera de mis compañeros que se ha pensado para qué puede servir esto a nosotros el día de mañana estará total y plenamente de acuerdo con todo lo dicho hasta el momento.» (CPF.ES)

- Sobre la puesta en práctica del plan de acción, el alumnado menciona dos inconvenientes: el poco tiempo que hay para poder comprobar que funciona plenamente; y el llevarlo a cabo en el último trimestre del curso escolar, cuando la organización y forma de desarrollar las clases ya están muy instaladas por el profesor del Centro. Aquí presentamos la opinión de un estudiante:

«... A mí me gustaría llevar a cabo un plan de acción más a largo plazo, que realmente suponga una educación a lo largo de toda la etapa de primaria, que interiorice los valores de igualdad de oportunidades, sin discriminar a nadie según el sexo, pero supongo que las prácticas no dan para más y ya tendré tiempo de llevar a cabo este plan cuando yo sea maestro titular...» (RHG.ES)

- Las reuniones entre el profesor universitario tutor con su grupo de estudiantes son de máxima importancia para ir guiando el proceso de investigación-acción. Los estudiantes manifiestan que a través de ellas han podido: resolver dudas, intercambiar sus impresiones, compartir éxitos y fracasos, recibir apoyo...

«Me ha parecido una reunión muy importante porque se ha marcado un camino a seguir, hemos elaborado un plan de acción, ya no es todo tan ambi-

guo, ni abstracto, todo lo contrario, ahora me siento menos perdido respecto a la investigación. Además pienso que es un trabajo muy interesante a priori y desconocido para mí...» (GZJ.ES)

- El alumnado en prácticas reconoce que la experiencia les ha servido para: conocer mejor a los niños y niñas del centro escolar, comprometerse con la docencia, reflexionar sobre el proceso educativo, ser más observadores, despertar en sus alumnos/as un mayor interés y responsabilidad, aprender una metodología de trabajo que podrán utilizar en el futuro. Por ejemplo:
  - «Este trabajo de investigación me ha parecido un medio excelente de reflexión y poder profundizar en las práctica docente diaria. Gracias a ello he podido dar cuenta de muchos aspectos que rodean la docencia y que muchos de los profesionales del campo pasan por alto a menudo...» (RLP.ES)

## DISCUSIÓN

- En general, el estudio realizado en esta fase de la investigación permite afirmar la viabilidad de la hipótesis planteada, toda vez que se constata que la práctica docente orientada a la reflexión sobre el desempeño profesional, a partir de la búsqueda de soluciones a los problemas detectados por el alumnado a través de la investigación-acción, contribuye al desarrollo de una actuación profesional responsable.
- Uno de los motivos fundamentales por los que el valor responsabilidad ha sufrido una mejora considerable es precisamente por el alto componente de reflexión en el que se ha desarrollado el Prácticum, especialmente a través de los diarios personales y el trabajo en grupo. Esta afirmación, expresada por el propio alumnado constata lo que los expertos en la metodología de investigación-acción vienen asegurando desde siempre (Kemmis y McTagar, 1988; Elliot, 1993; Stenhouse, 1996; etc.) Por otra parte, esta situación se ve claramente refrendada con el progreso que han sufrido varios indicadores como son los de autocrítica, reflexión personalizada, compromiso y perseverancia.
- Llama la atención que los indicadores de perspectiva mediata y la tendencia al autoperfeccionamiento expresen un nivel inicial bajo de desarrollo en ambos grupos y que no hayan sufrido ninguna variación durante el proceso. Esta situación nos invita a reflexionar en dos vías:
  - Sobre la necesidad de lograr en el programa de intervención una orientación más específica y detallada hacia la potenciación del desarrollo de estos indicadores. En este sentido, se podría incorporar en el proceso de investigación-acción reflexiones específicas encaminadas: al análisis y autoevaluación de la actuación profesional; y a la posibilidad de crear proyectos profesionales para mejorar la práctica docente y el autoperfeccionamiento como profesor.
  - Sobre la necesidad de revisar las técnicas de diagnóstico por si no midieran con la suficiente precisión estos aspectos.
- Resulta interesante que en ambos grupos el indicador cumplimiento se manifieste en un nivel alto de expresión en el diagnóstico inicial, aún cuando el comportamiento del resto de los indicadores sea diferente. Este resultado es similar al

encontrado en investigaciones anteriores (Ojalvo et al. 2001), que han constatado que cuando la responsabilidad se manifiesta en niveles medios de desarrollo, los sujetos se caracterizan por cumplir con las tareas, aunque sea de manera formal. No obstante, en el diagnóstico final el cumplimiento al asociarse al cambio favorable de otros indicadores de contenido tales como el conocimiento y el compromiso, cambia cualitativamente su expresión en tanto deja de ser un cumplimiento motivado por exigencias externas, y por tanto formal, para convertirse en un cumplimiento orientado por motivos intrínsecos y por tanto, auténtico.

- Otro indicador que también se debería revisar sería el de cumplimiento, puesto que parece llamativo que se parta del nivel más alto en ambos grupos, por lo que no se puede detectar si existe algún progreso durante el proceso.
- Aunque la muestra de esta investigación es reducida, consideramos que sus hallazgos pueden ser generalizables a otros grupos de estudiantes relacionados con la formación docente, siempre y cuando se mantengan las características de aplicabilidad del programa de intervención, entre las que destacaríamos: el número de estudiantes a cargo de cada profesor tutor no debe exceder de 8; el tiempo del Prácticum debería ser suficientemente amplio para que el alumnado pueda llevar a cabo todas las fases de la investigación-acción, estimando unas 13 semanas como mínimo; desarrollar todas las tareas que caracterizan cada una de las fases de la investigación-acción; realización de un diario por parte del alumnado; y realizar reuniones periódicas entre cada profesor tutor y los estudiantes a su cargo.
- Aunque la efectividad del programa de intervención ha sido positiva sobre el desarrollo del valor responsabilidad, sin embargo, nos surge la siguiente duda: ¿en qué grado ha influido el programa de intervención en el desarrollo del valor responsabilidad? Por una parte, consideramos que el simple hecho de tomar contacto con el mundo laboral puede despertar en los estudiantes el valor responsabilidad, y por otra parte, la forma de enfocar y guiar dicho prácticum puede variar el desarrollo del grado de responsabilidad. Por todo ello, consideramos que para constatar mejor la hipótesis, y salvaguardar con mayor fuerza la credibilidad que toda investigación debe garantizar, sería interesante incorporar en un futuro próximo un grupo control en el que no se aplicaría el programa de intervención, para observar las diferencias con el grupo experimental.

Nadie duda que la educación debe estar caracterizada por los valores, y de que entre todos ellos el de la responsabilidad es uno de los más estimados. Esta investigación aporta una vía para su implantación y desarrollo en el ámbito de la formación del profesorado. La utilización, por parte del alumnado de Educación Física en prácticas docentes, de un programa de intervención didáctica basado en la metodología de la investigación-acción, fundado en la reflexión y la autoevaluación crítica de su actuación profesional, ha servido para el desarrollo de este valor fundamental, la responsabilidad. Nos atreveríamos a sugerir la posibilidad de extender este proceso a otros ámbitos de la formación del profesorado.

## REFERENCIAS

- Aldea, E. (2001): Estrategias educativas para trabajar en valores. Programa Educación en Valores. *OEI. Boletín 13, febrero 2001*. Descargado el 14 de enero de 2003 de <http://www.campus-oei.org/valores/estartegias.htm>
- Berkowitz, M. W. (1985): The role of discussion in moral education. En Berkowitz, M. W. y Oser, F. (Eds.): *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). Hillsdale, N. J.: L. Erlbaum.
- Blández Ángel, J. (2000): *La investigación-acción: un reto para el profesorado. Guía práctica para grupos de trabajo, seminarios y equipos de investigación* (2ª edición). Barcelona: INDE.
- Bozhovich, L. (1976): *La personalidad y su formación en la Edad Infantil*. La Habana: Ediciones Pueblo y Educación.
- Buxarrais, M. R. (1997): *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Buxarrais, M. R.; Carrillo, I.; Galcerán, M. M.; López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Paya, M.; Puig, J. M.; Trilla, J.; y Vilar, J. (1989): *Ètica i escola: El tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- Buxarrais, M. R.; Carrillo, I.; Galcerán, M. M.; López, S.; Martín, X.; Martínez, M.; Paya, M.; Puig, J. M.; Trilla, J.; y Vilar, J. (1991): *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Cortina, A. (1998): *El mundo de los valores. Ética mínima y educación*. Sta. Fé de Bogota: El Buho.
- Cortina, A. (1999): *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Elliot, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1991).
- Fabelo, J. R. (1996): La crisis de valores: conocimiento, causas y estrategias de superación. En: Fabelo J.R. (Coord.); González, F.; Domínguez, M. I.; Batista, G.; Vitier, C. *La Formación de Valores en las Nuevas Generaciones* (pp. 6-19). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Galdona, J. (2000): La transversalidad en el currículo. La formación de la estructura ética de la persona. Programa Educación en Valores. *OEI. Boletín 10*. Descargado el 23 de enero de 2003 de <http://www.campus-oei.org/valores/boletin10a01.htm>
- Giroux, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- González, F. (1996): Un análisis psicológico de los valores: su lugar e importancia en el mundo subjetivo. En Fabelo, J. R. (Coord); González, F.; Domínguez, M. I.; Batista, G.; Vitier, C., *La formación de valores en las nuevas generaciones. Una campaña de espiritualidad y conciencia*. (pp. 46-57). La Habana. Editorial Ciencias Sociales.

- González, V. (1994): *Motivación profesional y personalidad*. Bolivia: Universidad de Sucre. Editora Universitaria.
- González, V. (1999a): El docente universitario. ¿Un facilitador o un orientador en la educación de valores en el estudiante universitario? *Revista Cubana de educación Superior*, Vol. XIX, 3, 39-48.
- González, V. (1999b): La educación de valores en el curriculum universitario. Un enfoque psicopedagógico para su estudio. *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. XIX, 2, 27-36.
- González, V. (2000a): Educación de valores y desarrollo profesional en el estudiante universitario. *Revista Cubana de educación Superior*, Vol. XX, 3, 78-84.
- González, V. (2000b): *La orientación profesional como estrategia educativa para el desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante universitario. Informe de investigación*. La Habana: CEPES. Universidad de la Habana.
- González, V. (2001): *La orientación profesional en la educación superior. Una alternativa teórico-metodológica para la formación de profesionales competentes*. Monografía. La Habana: CEPES. Universidad de La Habana.
- González, V.; Castellanos, D.; Córdova, M. D.; Rebolgar, M.; Martínez Angulo, M.; Fernández, A. M.; Martínez Corona, N.; Pérez, D. (1995): *Psicología para educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988): *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- López, A. y González, V. (2002): La técnica de Iadov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de Educación Física. *Revista Educación Física y Deportes. Revista Digit@l*, 47. Descargado el 16 de enero de 2003 de <http://www.efdeportes.com/efd47/ladov.htm>
- Magendzo, A. (1996): *Curriculum, educación para la democracia y la modernidad*. Programa Interdisciplinario de investigación en educación. —Chile. Instituto para la Democracia Luis Carlos Galán— Colombia.
- Martínez, M. (1992a): El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía*, 1992, marzo 1992, 201, 8-11.
- Martínez, M. (1992b): *La enseñanza de los valores en la escuela: La educación ética*. En Actas del Seminario Educación y Valores en España (pp. 119-190), Cádiz, 26-28 noviembre 1991. MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Martínez, M. (1996): *Inteligencia y Educación* (2ª edición). Barcelona: PPU.
- Martínez, M. (1997a): La Educación Moral en el currículum. En Ortega, P. (Coord.): *Educación Moral*. Murcia: Caja Murcia.
- Martínez, M. (1997b): *Propuesta pedagógica sobre la educación en valores éticos y para la democracia*. Documento de la Conferencia de Ministros de Montevideo.
- Martínez, M. (2001): *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ojalvo, V.; González, V.; Kraftchenko, O.; Viñas, G.; Castellanos, A. V.; Rojas, A. R.; (2001): *La educación de valores en el contexto universitario*. La Habana: Félix Varela.
- Oser, F. (1992): Morality in professional action: A discourse approach for teaching. En Oser, F.; Dick, A.; y Patry, J.-L. (Eds.): *Effective and responsible teaching: The New Synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass, 109-125.

- Pérez Serrano, G. (2002): *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos* (2ª edición). Madrid: La Muralla.
- Puig, J. M. (1992a): Criterios para educar moralmente en una sociedad democrática y plural. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 5-12.
- Puig, J. M. (1992b): *Educación moral y cívica*. Madrid: MEC.
- Puig, J. M. (1995): *Aprender a dialogar: toma de conciencia de las habilidades para el diálogo*. Madrid: Aprendizaje.
- Puig, J.M. (1996): *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.
- Samaniego, J. (2001): *Cambiar la institución educativa para formar en valores*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional de Educación en valores, Universidad Andina. OEI.
- Schön, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Piados-Ministerios de Educación y Ciencia. (Trabajo original publicado en 1987).
- Schön, D. A. (1998): *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (2ª edición). Barcelona: Piados. (Trabajo original publicado en 1983).
- Siegel, S. (1970): *Diseño experimental no paramétrico aplicado a las ciencias de la conducta*. La Habana. Instituto Cubano del Libro.
- Stenhouse, L. (1996): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata. (Trabajo original publicado en 1985).
- Tugenghat, E. (1993): *Autoconciencia y autodeterminación*. México: FCE.
- UNESCO (1998): *La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. París, 5-9 de octubre de 1998. Descargado el 5 de febrero de 2003 de [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
- Zumbado, H. (2000): *Formación y desarrollo de intereses profesionales y de la responsabilidad del estudiante a través de la asignatura Análisis Químico de los Alimentos II en la carrera de Alimentos*. Tesis doctoral no publicada de Maestría en Ciencias de la Educación Superior. CEPES: Universidad de La Habana.

Fecha de recepción: 14 de abril de 2005.

Fecha de aceptación: 6 de junio de 2006.

## APÉNDICE 1

### CUESTIONARIO

*Instrucciones: Como tú conoces, la Carrera de Educación Física tiene entre sus prioridades el mejoramiento de la calidad en la formación de los profesores de Educación Física, por ello a través de este cuestionario pretendemos conocer tus criterios, valoraciones respecto a la actuación profesional del profesor de Educación Física por lo que te pedimos seas lo mas sincero, claro y explicito posible en tus respuestas a las preguntas que te presentamos a continuación que serán de gran utilidad para este estudio.*

1. ¿Qué ha significado para ti ser un estudiante universitario?
2. Si estuvieras de nuevo en el momento de ingresar en la Universidad ¿elegirías otra vez la carrera de Educación Física?  
Si\_\_\_ No\_\_\_ No sé\_\_\_
3. Si tuvieras que decir cuáles son los aspectos que caracterizan una actuación responsable del profesor de Educación Física en el desarrollo de sus clases y actividades con sus alumnos. ¿Cuáles señalarías y por qué?
4. De las características que has señalado:
  - a. ¿Cuáles consideras que posees?
  - b. ¿Cuáles desearías desarrollar?
  - c. ¿Cómo piensas que podrías desarrollarlas?
5. En estos momentos ¿Quisieras estudiar otra carrera?  
Si\_\_\_ No\_\_\_ No sé\_\_\_
6. Como alumno de la Carrera de Educación Física ¿ en qué situaciones consideras que te ha sido más difícil actuar responsablemente?
7. ¿Cómo valoras la conducta que has asumido en esos momentos?
8. ¿Te gusta ser profesor de Educación Física?  
\_\_\_ Me gusta mucho.  
\_\_\_ Me gusta más de lo que me disgusta.  
\_\_\_ Me es indiferente.  
\_\_\_ Me disgusta más de lo que me gusta.  
\_\_\_ No puedo decir.
9. ¿Qué es lo que más te gusta de tu profesión de Educación Física?
10. ¿Qué es lo que más te disgusta de tu profesión de Educación Física?



## APÉNDICE 2

## GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre del estudiante: \_\_\_\_\_

- *Manifiesta en su actuación profesional el conocimiento del valor responsabilidad.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa autocrítica en la valoración de su responsabilidad en la actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Cumple las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta compromiso en el cumplimiento de las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa satisfacción en el cumplimiento de las tareas profesionales.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta planes, proyectos profesionales que expresan la intencionalidad de mejorar la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Manifiesta planes y proyectos profesionales a largo plazo.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Argumenta con convencimiento y criterio propios la importancia y necesidad de lograr una actuación profesional responsable.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa con flexibilidad la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
- *Expresa perseverancia en la manifestación de la responsabilidad en su actuación profesional.*

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre



# CUESTIONARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

Mònica Feixas

Universitat Autònoma de Barcelona

## RESUMEN

*El presente artículo versa sobre el procedimiento seguido en el diseño y desarrollo del Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesorado Universitario (CODPU). Ha sido desarrollado considerando la investigación internacional de la última década en el ámbito de la docencia universitaria y después de una cuidadosa revisión de los instrumentos más utilizados para identificar enfoques docentes. El artículo intenta acumular evidencia empírica que avale sus cualidades métricas, por ello presenta el proceso de validación del constructo teórico, así como los pasos seguidos: desde la formulación de ítems e indicadores a partir de las variables de estudio, el análisis y establecimiento de la validez y fiabilidad de la prueba inicial, la revisión de la validez y fiabilidad del segundo estudio y el instrumento definitivo de medida.*

**Palabras clave:** *diseño y desarrollo de un cuestionario, enfoques docentes, profesorado universitario.*

## ABSTRACT

*The present article deals with the process of design and development of the Questionnaire for the analysis of the University Teachers' Teaching Orientation. It has been developed considering the last decade international research in the field of university teaching and after a careful revision of the most important research tools in teaching approaches. The article aims at gathering empirical evidence to recognize its metric qualities, therefore it presents the validation process of the theoretical construct, as well as the steps followed in the design and development of the questionnaire: from the formulation of indicators and items of the study variables, the validity*

*and reliability of the initial test, the revision of validity and reliability of the second study and the final measurement tool.*

**Key words:** *questionnaire's design and development, teaching orientation, university teachers.*

## INTRODUCCIÓN

La orientación docente del profesorado universitario, tal y como la concebimos en nuestra investigación<sup>1</sup>, es un constructo complejo; forman parte de su análisis múltiples variables como las concepciones del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje; su visión sobre el conocimiento y la disciplina; las estrategias metodológicas y de evaluación; la relación con los alumnos; con otros compañeros; con la institución; los cambios en su docencia; las preocupaciones sobre docencia, y la visión de la carrera docente.

Además de complejo, es dinámico. El enfoque docente de un profesor universitario evoluciona a lo largo de su trayectoria profesional. Desde su inicio en la carrera universitaria hasta su posible salida, el profesor adquiere nuevas competencias docentes, algunas más sofisticadas, y desarrolla nuevas visiones sobre la docencia, (Marton y Säljö, 1997; Trigwell y Prosser, 1996a/1996b; Prosser y Trigwell, 1999) que según los principales investigadores (Kugel, 1993; Nyquist y Sprague, 1998; Robertson, 1999; Feixas, 2002) se desarrollan en etapas.

Investigar la orientación y desarrollo docente del profesorado en la universidad exige de instrumentos capaces de estudiar todas estas variables desde enfoques diversos. En la investigación realizada (Feixas, 2002) se aplica un cuestionario, se realizan entrevistas y analizan documentos. Este artículo explica los pasos seguidos en el diseño y desarrollo del Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU). El proceso seguido culmina en el perfeccionamiento y reducción del instrumento a aspectos concretos del enfoque docente.

## INSTRUMENTOS PARA EL ESTUDIO DE LA ORIENTACIÓN Y DESARROLLO DOCENTE

Las principales investigaciones sobre el desarrollo docente han analizado variables singulares y, frecuentemente, aisladas del mismo (concepciones sobre docencia, creencias, enfoques de enseñanza y de aprendizaje, preocupaciones de los docentes, desarrollo intelectual, etc.), por lo que podemos encontrar una inmensa variedad de instrumentos, tanto cuantitativos (tests, cuestionarios, etc.) como cualitativos (entrevistas, observación, autobiografías, etc.) que permiten su medición. Los más destacados se resumen a continuación:

1. El cuestionario es un tipo de prueba rápida, sencilla y precisa que se aplica en condiciones determinadas para obtener información concreta sobre un sujeto o grupo

---

1 Tesis doctoral: El desarrollo profesional del profesor universitario como docente. Publicada en [www.tdcat.cesca.es](http://www.tdcat.cesca.es) Premio Extraordinario de Doctorado.

de sujetos. Consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas, cuestiones o ítems de formulación breve.

Por ejemplo, Oja y Pine (1983) llevaron a cabo una investigación que tenía como objetivo conocer el proceso de desarrollo cognitivo de los docentes, para el que utilizaron tres medidas empíricas del desarrollo cognitivo por estadios: el *Defining Issues Test* (DEDO) sobre desarrollo moral; el *Washington University Sentence Completion Test* (WUSCT) mide el desarrollo del yo (a partir de la teoría de Loevinger); el *Paragraph Completion Test* (PCT) desarrollado por Hunt et. al. mide el nivel conceptual de los profesores en función de áreas de conflicto o incertidumbre, y de relación con la autoridad y estructuración de normas.

Los mismos investigadores también analizaron las experiencias educativas que contribuyen a la investigación-acción utilizando otros cuestionarios:

- El *Research-Teaching Development Questionnaire*, adaptado de Tikunoff et al., el cual tiene como objetivo conocer las destrezas del profesor por investigar y hacer docencia.
- El *Problem Identification Questionnaire*, adaptado de Tikunoff et al., por identificar los problemas con qué se encuentran los profesores.
- El *Learning Style Inventory*, de Kolb, para conocer el estilo de aprendizaje de los sujetos.
- El *Organizational Environment Assessment*, de Pine, para conocer el clima institucional.
- El *Interpersonal Understanding*, de Selman, para analizar como las personas se organizan en grupo.

En el ámbito de la universidad, encontramos otros cuestionarios empleados para identificar concepciones, preocupaciones, problemas o estrategias didácticas de los profesores universitarios, los cuales se han utilizado para entender el proceso de desarrollo del profesor universitario. Entre los principales destacan:

- *Approaches to Teaching Inventory* (ATI), elaborado por Prosser y Trigwell (1999) para identificar el enfoque docente del profesor (centrado en el profesor y su enseñanza o centrado en los estudiantes y su aprendizaje) y el tipo de aprendizaje de los estudiantes (profundo o superficial).
- El *Inventario de Preocupaciones de los Profesores Principiantes* de Marcelo et al. (1991) basado en el *Concerns-Based-Adoption Modelo* o CBAM de Fuller y de Hall y Hord.
- El *Inventario de Problemáticas del Profesorado Novel* de Feixas (2000) basado en el *Cuestionario de Iniciación a la Docencia* de Marcelo (1993).
- El *Cuestionario sobre la Vitalidad de los Profesores Universitarios* de Baldwin (en Kalivoda et al., 1996).
- El *Teaching Methods Inventory* (TMI) de Gilbert y Gibbs (1998), sobre los métodos docentes.
- El *Module Experience Questionnaire* (MEQ) de Ramsden -antes *Course Experience Questionnaire* (CEQ)(1993), sobre la experiencia educativa del profesor.

2. La observación es la técnica más antigua que se conoce y probablemente la más subjetiva. Consiste en obtener datos sobre el comportamiento, las acciones y las reacciones de los individuos. Cuando el observador utiliza una pauta para centrarse en las cuestiones que tiene que valorar, hablamos de observación sistemática. La observación participante es otra técnica en la cual el investigador toma parte en la dinámica institucional como un miembro más y anota en un diario de campo las reflexiones, ideas, observaciones que se desprenden de la realidad y sus percepciones.

Kugel (1993), por ejemplo, utiliza la observación, además de entrevistas informales, para recoger datos y establecer pautas sobre el proceso de desarrollo docente del profesor universitario. Nyquist y Sprague (1998) examinan como se desarrollan los profesores noveles después de haber trabajado y formado a centenares durante muchos años. A partir de la observación sistemática y participante y del intercambio de experiencias, estas autoras llegan a predecir un desarrollo en las preocupaciones de los profesores ayudantes al respecto de su discurso, su relación con la autoridad y su relación con los estudiantes.

3. La entrevista es una técnica de investigación consistente en una conversación intencionada entre dos o más personas en la cual una de las partes actúa como receptora y la otra como suministradora de información. Las entrevistas recogen puntos de vista, opiniones e informaciones de manera individual. Los entrevistados, desde un primero momento, aceptan su participación en la investigación. La entrevista semiestructurada contiene un protocolo de preguntas abiertas que sirven de marco de referencia.

Kugel (1993) también hace entrevistas informales y mantiene conversaciones con profesores sobre su docencia para perfilar los estadios de desarrollo.

4. El análisis de documentos consiste en un vaciado sistemático de diferentes documentos con la finalidad de aportar información adicional y complementaria que permita describir la realidad con más precisión.

La investigación de Robertson (1999) parte de la revisión de unos 200 libros, monográficos, capítulos, artículos de diarios sobre investigaciones y experiencias en primera persona de las diferentes perspectivas que los profesores tienen sobre su docencia, e incluye experiencias de docentes que han sido tradicionalmente excluidas como por ejemplo mujeres y minorías, experiencias de profesores de diferentes tipos de universidades (públicas, privadas) y *colleges* (comunitarios, ...), de diferentes niveles (primero y segundo ciclo, tercer ciclo).

5. Las autobiografías son narraciones en primera persona sobre su experiencia personal en el mismo orden en qué sucedió. Son totalmente subjetivas, surgidas de la propia voluntad y no están sometidas a ningún control externo.

6. Las historias de vida son una estrategia introducida por antropólogos. Intentan ser la reconstrucción de la vida de una persona y se utilizan otras fuentes de información que la del propio sujeto, como por ejemplo entrevistas realizadas a personas próximas al individuo investigado (Tobías, 2002). Huberman et al. (2000), Huberman (1998), Bolí-

var et al. (1998) creen que las historias de vida son instrumentos muy poderosos para estudiar el desarrollo del profesor y de su carrera docente.

«La emergencia de los relatos biográficos y autobiográficos sobre la enseñanza —o relato ‘de maestros’— aparece como un reflejo del trabajo en la narrativa y las historias de vida elaborado a través de las disciplinas académicas.» (Huberman et al., 2000:23). «En el relato personal de un profesor, o en el relato escrito por una tercera persona sobre la vida de un profesor, la narrativa representa el esfuerzo por dar forma y significado a la carrera...» (Huberman et al., 2000:25).

La revisión de estas técnicas es el primer paso para discriminar y decidir desde qué posición es mejor aproximarse al estudio del desarrollo del profesor universitario como docente. Nos decantamos por las técnicas menos evaluativas y más descriptivas de la realidad, pero consideramos que, por encima de todo, ninguna de ellas en solitario será una herramienta suficiente; somos más bien partidarios de utilizar más de una para obtener datos contrastados que nos ayuden entender la realidad bajo perspectivas distintas.

## **EL CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO**

El conocimiento de la realidad del desarrollo pedagógico del profesor universitario exige la aplicación de instrumentos para extraer la información y lograr los objetivos de investigación. Una forma de obtener datos es mediante el proceso de interrogación y, con este fin la instrumentalización utilizada en la búsqueda que nos ocupa se basará principalmente en la encuesta. Distinguimos dos tipos de encuestas: el cuestionario y la entrevista. En esta investigación se utilizan ambas técnicas complementariamente también se hace un análisis de los principales documentos sobre el desarrollo profesional docente:

- el cuestionario permite llegar a una población más amplia con menor espacio de tiempo y obtener información genérica,
- la entrevista concede matices y profundiza sobre algunos aspectos concretos de la investigación puesto que exige una relación de comunicación directa, verbal y no verbal, entre el entrevistador y el entrevistado en un espacio temporal concreto y con unos objetivos previamente establecidos.

Para nuestro objeto de estudio, una vez estudiados los instrumentos existentes y analizadas las principales fuentes de documentación, puesto que no aparece ningún instrumento que ayude a analizar el proceso de desarrollo docente, optamos por diseñar uno con el nombre de Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU).

El cuestionario pretende identificar las variables que influyen en el desarrollo pedagógico y conocer los cambios que se suceden a lo largo de la carrera docente. En concreto se quiere identificar las concepciones implícitas de docencia, las preocupaciones y el

estilo docente, la tipología de relación con estudiantes y compañeros para cada estadio de desarrollo. Para conseguirlo concretamos las visiones de las principales investigaciones en un constructo teórico.

## VALIDACIÓN DEL CONSTRUCTO TEÓRICO

Nuestro ideal implícito de modelo conceptual se basa en las teorías sobre el desarrollo pedagógico de Kugel (1993), Nyquist y Sprague (1998) y Robertson (1999) y en el último nivel de desarrollo de Ramsden (1993) de la docencia en la educación superior. Para Ramsden, el estadio 3 ve la docencia como hacer posible el aprendizaje, insertando este conocimiento y la naturaleza de cómo se ha aprendido en el proceso. (En el estadio 1 el profesor concibe la docencia como la transmisión efectiva de información actual. El estadio 2 ve la docencia como la organización de la actividad del estudiante para el desarrollo de sus destrezas). Queremos descubrir hasta qué punto estos enfoques existen en las prácticas que describen y los conceptos que definen los profesores de universidad.

Las visiones de Marton y Säljö (1997) sobre cómo potenciar un aprendizaje de profundidad también han sido consideradas. Asimismo se toman como base los seis principios de enseñanza efectiva de Ramsden (1993): explicación clara de materias complejas, consideración consciente hacia los estudiantes, orientación y feedback apropiado, objetivos claros y reto intelectual, potenciación activa y control de la independencia del estudiante, y aprender de los estudiantes.

Respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje se tiene presente la clasificación de las perspectivas de enseñanza de Pérez Gómez (1999) y el estudio de Murray y McDonald (1997), quienes descubren que existe una disyuntiva entre las concepciones sobre docencia que tienen los profesores universitarios y la práctica educativa que profesan. La mayoría de profesores se ven a sí mismos como facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, pero en cambio entienden su papel como el que imparte conocimiento, transmite unos contenidos, ofrece apoyo al estudiante, entusiasma y motiva, o alguna combinación de las respuestas anteriores.

El modelo conceptual se valida por parte de once jueces teóricos (profesores expertos en desarrollo y formación del profesorado universitario) de diferentes universidades (Open University del Reino Unido, Universitat Rovira i Virgili, Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universidad de Granada, Universidad de Sevilla y Universidad de La Coruña). En concreto se les pide que validen las dimensiones del constructo

- la expresión (si la explicación de cada dimensión es clara; comprensible)
- el contenido (si es el apropiado para cada dimensión, mantiene una correspondencia y sentido de evolución respecto los tres estadios, si las dimensiones son pertinentes e importantes)
- la conveniencia de añadir nuevas dimensiones o características
- otros comentarios u opinión general.



Como mencionan algunos jueces, elaborar un cuestionario que pretenda identificar estadios puede ser ciertamente arriesgado, por ello informan de ciertas precauciones y se toman en cuenta todas sus recomendaciones:

- La manera en qué un profesor orienta su docencia puede variar en función del número de alumnos, la tipología de asignatura que imparte, del ciclo, de la Universidad, de la cultura disciplinaria de la titulación. Para esta investigación, nos interesa conocer la orientación docente del profesor que imparte docencia en primer o segundo ciclo universitario, por ello se pide que contesten el cuestionario especificando una asignatura de diplomatura, licenciatura o similar que represente el estilo de su docencia.
- Las concepciones docentes de los profesores respecto del que entienden por enseñar y aprender es un aspecto importante a identificar. Se deben incluir ítems que tomen como referencia las investigaciones de Murray & McDonald (1997) y el cuestionario ATI (Approaches to Teaching Inventory) y Prosser & Trigwell (1999). Para contrastar o validar la información de los ítems, se añade un apartado en las preguntas abiertas donde se pide al profesorado que defina qué entiende por aprender y enseñar a la universidad.
- La carrera del docente universitario no puede perder de vista la complementariedad de la investigación y la gestión. Por esta razón se opta por realizar preguntas abiertas respecto del porcentaje de horas que dedican a la docencia, investigación y gestión y se les pide la opinión sobre cómo la docencia se ve complementada o interferida por la investigación y la gestión.
- Además de preguntar sobre las características del docente y de la docencia, nos interesa conocer qué aspectos de la carrera docente y de la formación pedagógica (condicionamientos externos, institucionales, departamentales y de la titulación, formativos, profesionales o familiares) contribuyen a cambiar el estilo docente, y ver la relación entre éstos y los diferentes estadios de desarrollo. Para ello, también se formulan unas preguntas abiertas respecto la carrera docente y la formación pedagógica.
- Esta investigación supone un primero paso en el proceso de validación del cuestionario que se continua perfeccionando en investigaciones posteriores.

La aproximación final presenta un modelo que clasifica el desarrollo de la orientación docente del profesor universitario en tres grandes estadios: a) centrado en sí mismo, b) centrado en el profesor y su enseñanza, y c) centrado en los estudiantes y su aprendizaje. Cada uno de los estadios se analiza desde las dimensiones siguientes: las preocupaciones del docente, el dominio de la materia, las habilidades y dinámicas docentes, las concepciones de enseñanza y aprendizaje, la relación con los estudiantes y compañeros y, finalmente, la importancia atribuible a la investigación y gestión (Feixas, 2002).

## EL DISEÑO Y DESARROLLO DEL CUESTIONARIO

A partir de la validación del constructo teórico, se diseña y elabora el Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario. El proceso sigue una serie de recomendaciones (Cabrera y Espín, 1986; Tejada, 1997):

1. Establecimiento de indicadores a partir de las variables de estudio
  2. Formulación de ítems en relación con los diferentes indicadores
  3. Selección de un determinado nombre de ítems que engloban el objeto de estudio y configuran la prueba inicial o piloto
  4. Aplicación de la prueba piloto
  5. Análisis y establecimiento de la validez y fiabilidad inicial
  6. Reajuste de la prueba inicial (eliminación y sustitución de ítems)
  7. Nueva aplicación ajustada
  8. Revisión de la validez y fiabilidad
  9. Prueba definitiva
  10. Instrumento definitivo de medida.
1. Establecimiento de indicadores a partir de las variables de estudio

A partir del modelo teórico y variables de estudio se establecen dos tipos de indicadores:

- a. Indicadores que configuran lo que denominamos orientación pedagógica del profesor universitario y que consideramos quedan reflejadas en los ámbitos siguientes:
  - i. Variables de tipo personal sobre el docente: características personales y preocupaciones docentes.
  - ii. Variables de tipo profesional sobre la docencia: contenido, dinámica de la docencia (planificación, estrategias y recursos metodológicos y d'evaluación), concepciones de docencia (concepciones de la enseñanza y concepciones del aprendizaje), estilo docente.
  - iii. Variables de tipo relacional: relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.
  - iv. Variables de tipo institucional: cultura docente y departamental.
  - v. La influencia de la variable investigación en el proceso de desarrollo docente.
- b. La relación de las anteriores con determinadas variables identificativas: género, edad, titulación, categoría profesional, créditos anuales de docencia, área de conocimiento dónde imparte docencia, departamento, universidad, años d'experiencia docente universitaria y no universitaria, formación inicial y continuada, tipología d'asignatura y número d'estudiantes.

## 2. Formulación y selección de ítems

En relación con estos indicadores, se formulan los ítems que nos ofrecerán información de cada una de las categorías y dimensiones del estudio y se seleccionan los que van a formar parte de la primera prueba.

El cuestionario piloto contiene 138 ítems que se contestan de 1 a 5 en función de la escala Likert. Al final de éstos, hay tres preguntas abiertas que tienen como objetivo complementar la información y profundizar en aspectos de la carrera docente y la formación pedagógica.

Como indica Patton (1990:24), «indagar respuestas mediante preguntas abiertas permite al investigador entender los puntos de vista de otras personas sin predeterminedar estos puntos de vista a priori.» La intención es obtener evidencias más subjetivas de la orientación docente del profesor y comprobar, en algunos casos, la coherencia entre los ítems teóricos y las preguntas abiertas, en particular con su concepción de docencia. Nos interesa conocer si el que dicen que hacen (manifestación, expresión), es congruente con sus visiones de la docencia (concepciones). Se da el caso de profesores que se muestran totalmente de acuerdo con el enunciado «enseño a los estudiantes a reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde varias perspectivas», definen su enseñanza como «una transmisión de contenidos mediante clases magistrales».

## 3. Aplicación de la prueba piloto:

El cuestionario piloto se ha aplicado a una muestra seleccionada de 38 profesores universitarios o *jueces prácticos* (candidatos a responder el cuestionario), de distinta edad, titulación, universidad, experiencia docente y categoría profesional; profesores con un perfil claramente transmisor, con un perfil mediador del aprendizaje o con perfiles más participativos y menos definidos, también profesores con distinto nivel de formación pedagógica, con o sin cargos de gestión, etc. es decir en diferentes momentos de su carrera profesional. La respuesta de los profesores al cuestionario nos aporta la información necesaria para delimitar en qué medida un profesor tiene una orientación pedagógica correspondiente a uno de los estadios del modelo teórico o si, contrariamente, su orientación pedagógica es una combinación de diversos estilos.

## 4. Análisis y establecimiento de la fiabilidad

El coeficiente de consistencia interna se ha calculado con la prueba *Reliability* de SPSS. El método que se ha utilizado para averiguar la estabilidad de los resultados del instrumento es el modelo de intercorrelación de elementos o de consistencia interna Alpha de Cronback. Este modelo es uno de los más utilizados por los investigadores y mide la consistencia interna de todos los ítems, globalmente e individualmente; es decir, el grado en que el ítem en particular mide la misma variable que todos los ítems de la prueba. También podemos obtener información sobre la mediana y varianza del estadio si el ítem se elimina, la correlación del ítem con el total del estadio y el coeficiente Alpha del estadio, habiendo eliminado el ítem.

El coeficiente Alpha que se obtiene varía de 0,00 (ausencia de fiabilidad) a 1,00 (fiabilidad perfecta) y, orientativamente se estima que el coeficiente obtenido no debería ser inferior a 0,80 para que el instrumento pueda considerarse fiable (Cea, 1998).

Para realizar el análisis de fiabilidad se han recodificado algunos ítems de la escala inicial que iban en dirección contraria al resto de ítems (ítem 2, 36, 63, 72, 81, 108, 113, 121, 122, 128, 129, 133 i 138).

De esta manera, el Alpha global obtenido después de la aplicación del *Reliability* han sido  $\alpha=0,8943$ . De acuerdo con lo comentado previamente, este resultado nos indica que existe un nivel de correlación alto y que la consistencia interna del cuestionario piloto es elevada.

## 5. Reajuste de la prueba inicial y nueva aplicación

A partir de las respuestas y análisis del pretest, con la finalidad de elaborar el cuestionario definitivo, se han seleccionado los siguientes ítems: 3, 4, 5, 9, 14, 18, 21, 22, 24, 28, 30, 34, 36, 37, 40, 44, 45, 47, 58, 61, 66, 67, 68, 72, 79, 81, 82, 85, 88, 90, 91, 92, 95, 96, 99, 107, 114, 116, 123, 126, 128, 129 y 135. Otros se han modificado ligeramente: 16, 17, 23, 32, 41, 43, 50, 59, 71, 77, 83, 86, 94, 100, 106, 110 y 118. Finalmente, algunos que aparecían por encima de Alpha han decidido mantenerse por su relevancia para este estudio.

El cuestionario definitivo consta de 60 ítems y tres preguntas abiertas y mantiene una estructura interna con las dimensiones y categorías siguientes.

- i. Variables de tipo personal sobre el docente: características personales y preocupaciones docentes.
- ii. Variables de tipo profesional sobre la docencia: contenido, dinámica de la docencia (planificación, repertorio de estrategias y recursos, evaluación), concepciones de docencia (concepciones de la enseñanza y concepciones del aprendizaje), discurso docente.
- iii. Variables de tipo relacional: relaciones con estudiantes y relaciones con los compañeros.

## 6. Revisión de la validez y fiabilidad

El cuestionario se ha sometido a la valoración de expertos para verificar su validez de contenido. Según Tejada (1997), ésta se refiere al contenido de las cuestiones o ítems de un instrumento de medición y la representatividad adecuada del conjunto de ítems a medir. En este sentido, el sistema de jueces es el más habitual.

La validez del contenido resulta del juicio de expertos que analizan la representatividad de los ítems en relación con las áreas de contenido y la relevancia de los objetivos a medir. Los expertos son personas capacitadas para analizar la validez del instrumento que evidenciarán y determinarán la univocidad en la comprensión de los ítems del instrumento.

El cuestionario ha sido sometido al criterio de doce jueces: seis jueces teóricos y seis jueces prácticos. Se consideran jueces teóricos, profesionales expertos en la temática que se plantea en el cuestionario y conocedores de técnicas de evaluación. Los jueces esco-

gidos son profesores universitarios expertos en didáctica y organización educativa, con años de experiencia en docencia y formación del profesorado. Los jueces prácticos son candidatos a responder el cuestionario. Para este estudio, se han escogido seis profesores universitarios de diferentes áreas de conocimiento y universidades catalanas.

A los jueces se les pedía que valoraran la univocidad, la pertenencia y el grado de importancia de cada declaración:

- se entiende por univocidad que el redactado de la frase tenga una única interpretación y significado,
- se entiende por pertenencia que la declaración guarde relación con el tema de estudio, y
- el grado de importancia es la relevancia de la idea presentada en el ítem.

Respecto los criterios univocidad y pertenencia, los jueces contestan cada ítem con un «si» cuando se entiende la formulación y el significado del ítem, y con un «no» o en blanco cuando no se entiende. La valoración en importancia que cada juez hace de cada pregunta va del 1 al 5 considerando el 1 «nada importante» y el 5 «realmente importante». Se aceptan todos los ítems que tienen una aceptación de 2/3 de los jueces y se tienen en consideración las recomendaciones de comprensión y relevancia de contenido.

Para determinar la fiabilidad del segundo cuestionario se ha realizado la misma prueba que para el pretest. Después de la aplicación del *Reliability*, los resultados obtenidos han sido de un Alpha global de  $\alpha=0,8287$ , indicando que existe también un nivel de correlación alto, por lo que hemos de entenderlo como suficientemente fiable, lo cual es garantía de estabilidad en los resultados obtenidos en los 60 ítems del Cuestionario de Orientación Docente del Profesor Universitario.

Respecto a la relación entre el coeficiente Alpha del estadio en suprimir el ítem podemos concluir que, en general, la aportación de cada ítem ha resultado ser muy homogénea en todos los casos, es decir que todos los ítems que integran el estadio contribuyen homogéneamente al Alpha global ( $\alpha=0,8287$ ), oscilando entre un  $\alpha=0,8213$  en el ítem 48 y un  $\alpha=0,8319$  en el ítem 27 (anexo 1).

En relación con las correlaciones de cada uno de los ítems con el resto del estadio, aparecen tres ítems (ítem 44, 56 y 59), que han sido recodificados porque medían en sentido opuesto al resto de los ítems. Si bien este resultado ha comportado una revisión, por su contenido y relevancia de nuestro trabajo hemos considerado oportuno no eliminarlos.

#### a. Prueba definitiva

La prueba definitiva se aplica a una muestra amplia y en contextos diversos para ofrecer información significativa de la validez y utilidad del instrumento.

La muestra de nuestro estudio está formada por profesores de dos universidades catalanas, la UAB y la UPC, que representan a profesores universitarios de diferentes edades, años de experiencia docente en la universidad, género, categoría profesional, titulación académica, área de conocimiento y formación pedagógica, por lo tanto, con una orientación pedagógica que podría ser diferente según las características de la carrera docente de cada cual.

Puesto que resultaría muy costoso en cuanto a recursos realizar el estudio de campo con el total de la población universitaria, sólo trabajamos con un subconjunto que sea representativo. Para garantizar que ésta sea una muestra que reúna las mismas condiciones que el total de la población es necesario seleccionar sistemáticamente los diferentes departamentos de acuerdo con un criterio específico previamente establecido y en condiciones controladas.

En nuestro estudio, el sistema de muestreo es probabilístico (proceso de selección de una muestra donde todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de salir escogidos) y estratificado en el caso de la UAB. Se ha realizado dividiendo la población entre las cuatro áreas científicas (estratos) con que la UAB clasifica los departamentos y extrayendo una muestra constante de departamentos (3 departamentos) de cada estrato. La muestra total es de 12 departamentos en la UAB.

La UPC no mantiene ningún tipo de división por áreas científicas sino que todos los departamentos ofrecen estudios de tipo técnico. En este caso, el muestreo que se ha utilizado es el aleatorio simple (garantiza la misma probabilidad de ser escogido a cada departamento de la universidad y la independencia de selección de cualquier otro). En la UPC se han seleccionado 12 departamentos al azar. En conjunto, representan un total de 24 departamentos de dos universidades catalanas (Tabla 1).

TABLA 1  
MUESTRA DE DEPARTAMENTOS UNIVERSITARIOS DE LA UAB Y UPC

Universitat Autònoma de Barcelona		N. profesores	Universitat Politècnica de Catalunya	N. profesores
Ciencias Experimentales y Tecnologías:	Ingeniería Química	49	Física e Ingeniería Nuclear	100
	Matemáticas	98	Ingeniería Electrónica	137
	Química	108	Matemática Aplicada IV	60
Ciencias de la Salud:	Ciencias Morfológicas	42	Ingeniería Telemática	45
	Farmacología y Terapéutica	56	Ingeniería Hidráulica, Marítima i Ambiental	30
	Psicología de la Salud y Psicología Social	57	Ingeniería de Sistemas, Automática e Informática Industrial	46
Ciencias Sociales:	Economía de l'Empresa	146	Organización de Empresas	106
	Pedagogía Aplicada	49	Óptica y Optometría	53
	Periodismo y Ciencias de la Comunicación	74	Construcciones Arquitectónicas II	37
Ciencias Humanas:	Filología Catalana	77	Matemática Aplicada II	61
	Historia Moderna y Contemporánea	48	Ciencia e Ingeniería Náuticas	27
	Traducción e Interpretación	87	Resistencia de Materiales y Estructuras en Ingeniería	49

## b. Instrumento definitivo de medida.

A partir de las pruebas estadísticas que se detallan a continuación y del procedimiento de depuración de ítems a partir de los resultados y comentarios de los 253 profesores que han formado parte de la investigación (66,4% de la UAB y 33,6% de la UPC), se decide reducir el cuestionario a 36 ítems. Una prueba de 60 ítems con cinco alternativas conlleva costes de tiempo en su aplicación. Éstos, unidos a los costes motivacionales causados por la exhaustividad del contenido, implicaron una nueva revisión y la obtención de una versión más breve que evita los ítems específicos de ciertos roles y mantiene la utilidad diagnóstica, así como la fiabilidad y validez.

El instrumento definitivo se centra finalmente en dos enfoques u orientaciones docentes: uno centrado en el profesor y su enseñanza y otro centrado en el aprendizaje de sus estudiantes y tres dimensiones: a) el profesor (características y preocupaciones del profesor), b) la docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes y estilo docente) y c) la relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto. El instrumento definitivo de medida se encuentra en el anexo 2.

## EL PROCEDIMIENTO ESTADÍSTICO

La explotación estadística de los datos del Cuestionario de Orientación Docente del Profesor se ha realizado con el paquete de programas informáticos SPSS. Una vez creada la matriz de datos que incluye las variables del cuestionario y las etiquetas, se introducen los datos de los cuestionarios y finalmente se revisan los errores (registros con valores repetidos, ilógicos, etc.). A partir de aquí, se identifican y concretan las pruebas estadísticas que permitirán lograr los objetivos de la investigación. La combinación de la metodología cuantitativa y cualitativa nos ha permitido realizar los análisis siguientes:

- el análisis de frecuencias para examinar las variables descriptivas del cuestionario,
- el análisis estadístico inferencial: comparación de medias y análisis de varianza (ANOVA), para determinar si se observan diferencias en las respuestas a los ítems del cuestionario y a las dimensiones en función de las variables de estudio,
- la correlación de Pearson para comprobar si hay relación entre las variables, su intensidad y el tipo de relación (positiva o negativa).

Además se han utilizado técnicas de reducción de la información mediante:

- análisis factoriales, para identificar un conjunto de factores que explican las relaciones existentes entre las variables que conforman los ítems del cuestionario,
- análisis de conglomerados, o clusters (K-MEDIAS de SPSS) para identificar grupos de profesores de características parecidas en función de las puntuaciones obtenidas en las tres orientaciones docentes o estadios del cuestionario.

## CATEGORIZACIÓN DE LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

Las preguntas abiertas ofrecen profundidad, detalle y significado a un nivel muy personal de la experiencia. A diferencia de las medidas cuantitativas que son abreviadas y fáciles de analizar estadísticamente, las respuestas cualitativas son largas, muy detalladas y variables a escala de contexto, y su análisis es difícil porque las respuestas no son ni sistemáticas ni estándares. Pese a esto, las preguntas abiertas nos permiten entender el mundo tal y como lo ven los encuestados.

La tarea del investigador en este punto es ofrecer un marco de referencia en el cual todas las respuestas de los encuestados aparezcan representadas, siendo cada una de estas categorías mutuamente excluyentes. Concretamente, el análisis del contenido es el proceso de identificar, codificar y categorizar las respuestas. Patton (1990) dice sobre esto: «el análisis de los datos cualitativos es un proceso creativo y un proceso que demanda disciplina intelectual, rigor analítico y mucho trabajo duro» (p. 381).

Nosotros hemos seguido un análisis de tipo inductivo: significa que las categorías de análisis provienen de los datos; emergen de las respuestas en lugar de ser impuestas a priori. El investigador tendrá que buscar las categorías que más adecuadamente organicen y representen estos datos. Así, el proceso seguido consta de las siguientes etapas:

1. Lectura de las respuestas de todas las preguntas abiertas, cuestionario por cuestionario. Paralelamente, se toman notas para organizar los datos en categorías.
2. Hecha la primera revisión de los cuestionarios, se intenta desarrollar un sistema de categorías que aglutinen todas las posibles respuestas de cada pregunta. Se aconseja que no salgan demasiadas categorías a no ser indispensable.
3. Segunda revisión de todos los cuestionarios, pregunta por pregunta, para comprobar como se están encasillando las respuestas en la clasificación hecha. Paralelamente se van apuntando aquellas categorías nuevas que no quedan representadas.
4. Revisados todos los cuestionarios, se repasa el sistema de categorías para cada pregunta y se hace un nuevo intento de síntesis.
5. Finalmente, se hace una tercera vuelta para ir anotando en el margen del cuestionario, para cada pregunta, el número que le corresponde. Esta numeración corresponderá al número de variable asignada a la matriz de datos del programa informático.

Por ejemplo, el ítem 61 hace referencia a unas preguntas sobre las **concepciones docentes: «entiendo que enseñar en la universidad significa...»**

Las diferentes categorías identificadas en el estudio se han clasificado teniendo en cuenta los esquemas de Scardamalia y Bereiter (en Pérez y Gómez, 1999), Ramsden (1993) y Prosser y Trigwell (1999):

Una categoría concibe la «enseñanza como transmisión cultural»: En ésta se agrupan aquellas respuestas que definen la enseñanza como la transmisión de un cuerpo de conocimiento disciplinario y hacen referencia a la transmisión o comunicación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Se expresan cómo:



- la transmisión de información o de conceptos de un programa,
- la transmisión del conocimiento del profesor,
- la transmisión de una manera de hacer o de ser,
- la ayuda a los estudiantes a adquirir los conceptos del programa,
- la ayuda a los estudiantes a adquirir los conocimientos del profesor.

Algunos ejemplos de esta categoría son:

«transmitir al alumnado el contenido de la materia, filtrado por mis conocimientos, mis reflexiones y la búsqueda sobre el tema, en el marco de una estructura.»

(cuestionario 97)

«transmitir una serie de conocimientos teóricos y prácticos útiles para los futuros profesionales.» (q.148)

«el contenido del curso y su plena asunción por parte del alumnado.» (q.156)

## **ALGUNAS LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Al hacer investigación educativa nos encontramos con limitaciones y obstáculos, algunos difíciles de salvar. Latorre, Del Rincón y Arnal (1997) y Planchard (en Tejada, 1997) coinciden en considerar cuatro tipos de limitaciones: de orden ambiental (características de los sujetos, condiciones del ambiente), de orden técnico (instrumentos de recogida de información), de orden moral (consecuencias derivadas de la investigación sobre los mismos seres humanos) y de orden metafísico o derivadas del objeto (significaciones, creencias, intenciones de las personas).

El presente estudio intenta recoger de manera global todos aquellos factores que tienen influencia en el desarrollo profesional del profesor universitario como docente. La complejidad del fenómeno ha conllevado la simplificación del mismo para poder realizar una aproximación más exhaustiva al tema. Esta es, sin duda, la primera limitación del estudio y nos lleva a pensar que en algunos casos hay cuestiones que se deberían estudiar individualmente.

Destacamos otras limitaciones de orden conceptual y técnico que tienen relación con la existencia de fenómenos internos, propios del ser humano, no observables y difícilmente cuantificables o evaluables. Los sentimientos, las intenciones, los significados y las creencias tienen una difícil interpretación y análisis porque no siempre se hacen explícitos. Se procura que los instrumentos midan de forma precisa, pero existen procesos internos innatos en las personas que no se pueden medir. De hecho, hay aspectos de la docencia que cuestan más de captar que otros, bien porque son menos evidentes o bien porque con los instrumentos utilizados no hemos podido y/o sabido observar la dimensión de su alcance. Nos referimos sobre todo a la dificultad general de comprobar si los profesores actúan según sus concepciones. En algunos casos hemos visto cómo definen enseñar y aprender de una manera y, en cambio, orientan su docencia de otra. El que la gente dice es uno de los principales focos de estudio de la investigación cualitativa, independientemente de si el que dicen se obtiene verbalmente a través de una entrevista o de forma escrita a través de las respuestas a un cuestionario. Aun así hay limitaciones sobre cuánto puede ser aprendido

de lo que dice la gente. Se apunta como idea profundizar más en las teorías implícitas de los profesores.

Identificar y categorizar perfiles docentes o, en concreto, las orientaciones docentes de los profesores (preocupaciones, concepciones, dinámicas...), mediante un cuestionario es una tarea difícil y arriesgada. Muchos estudios sobre el desarrollo del profesor han utilizado una metodología de tipo cualitativo a través de entrevistas, observaciones, análisis de biografías o historias de vida, entre otros instrumentos. Para entender plenamente las complejidades de las situaciones, la participación directa y la observación del fenómeno de interés (por ejemplo la observación de la actuación de profesores en diferentes momentos de la carrera docente) puede facilitar información adicional, pero se hubiesen alejarse del objetivo principal. Hemos optado por una metodología cuantitativa y cualitativa, y combinando los ítems teóricos con los ítems de las preguntas abiertas y contrastándolo con los resultados de las entrevistas, se ha conseguido incorporar los matices necesarios para obtener los resultados esperados.

En concreto, las dificultades principales del diseño y desarrollo del estudio de campo han sido:

- Con respecto a la confección del cuestionario: procurar que los ítems fueran excluyentes entre ellos en relación con los estadios, pertinentes, unívocos e importantes.
- Con respecto a la categorización de las respuestas cualitativas: interpretar y categorizar este tipo de cuestiones siempre es difícil por la diversidad y riqueza de las aportaciones de los profesores, y especialmente en una nueva área de investigación.
- Con respecto a la obtención de los datos: el uso de un cuestionario requiere altas dosis de perseverancia, constancia y tenacidad. No todas las personas tienen las mismas motivaciones o disponen del tiempo suficiente para colaborar en estudios de este tipo, condicionando los resultados finales.

## CONCLUSIONES

El Cuestionario para el análisis de la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) identifica dos grandes enfoques docentes del profesor: centrado en la materia y centrado en el estudiante. Ha sido desarrollado considerando la investigación internacional de la última década en el ámbito de la docencia universitaria y después de una cuidadosa revisión de los instrumentos más utilizados. A la vez, intenta acumular evidencia empírica que avale sus cualidades métricas, por esta razón ya se ha aplicado en algunos contextos iberoamericanos (Lucero, 2005 en Argentina) y se está estudiando en otros (Soto en la Universidad Autónoma de Sinaloa, Bañales en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, ambas en Méjico, o González en la Universidad de Las Villas, Cuba).

Se ha presentado la versión definitiva que está compuesta por 36 ítems. Versiones anteriores han mantenido una consistencia interna apreciable, presentan unos niveles de validez de contenido bien fundamentada y se están estudiando los niveles de validez con criterios externos. Esta reducción de los ítems es la principal innovación del cues-

cionario, con la consiguiente economía de tiempo, cuestión siempre de interés práctico en los contextos organizacionales, salvaguardando la calidad de la medición.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (1998): **La investigación biográfico-narrativa en educación**. Guía para indagar en el campo. FORCE. Granada.
- Cabrera, F. A. y Espín, J.V. (1986): **Medición y evaluación educativa**. PPU. Barcelona.
- Cea, M. A. (1998): **Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social**. Síntesis. Madrid.
- Christensen, J. et al. (1983): Stages of teachers' careers: implications for **professional development**. Eric Clearinghouse on Teacher Education. ED 227 054.
- Feixas, M. (2002a): **El profesorado novel: Estudio de su problemática en la Universitat Autònoma de Barcelona**. En Boletín de la RED-U. Vol.2 N.1. pp.33-44.
- Feixas, M. (2002): **El desarrollo profesional del profesor universitario como docente**. Tesis doctoral. www.tdcat.cesca.net.
- Gilbert, A. & Gibbs, G.P. (1998): **A proposal for a collaborative international research programme to identify the impact of initial training on university teaching**. Centre for Higher Education Practice. Open University. Milton Keynes. (Policopiat).
- Huberman, M. (1998): **Trabajando con narrativas biográficas**. En McEwan, H. & Egan, K. (Comps.): *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Huberman, M., Thompson, C.L. & Weiland, S. (2000): **Perspectivas de la carrera del profesor**. En Biddle, B.J., Good, T.L. & Goodson, I.F.: *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*. Paidós. Barcelona.
- Jiménez Llanos, A.B. & Correa, A.D. (2002): **El modelo de teorías implícitas en el análisis de la estructura de creencias del profesorado universitario sobre la enseñanza**. Revista de Investigación Educativa. Vol. 20. N. 2.
- Kalivoda, P. et al. (1994): **Nurturing faculty vitality by matching institutional interventions with career-stage needs**. Innovative Higher Education. Vol. 18. N.4.
- Kugel, P. (1993): **How professors develop as teachers**. Studies in Higher Education. Volume 18, N. 3.315-328.
- Lucero, M.V. (mayo 2005): **La práctica docente a nivel superior: el caso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina)**. Tesis de licenciatura. Inédito.
- Marcelo, C. (1993): **El perfil del profesor universitario y su formación inicial**. A *III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria*. Universidad de Las Palmas.
- Marcelo, C.; Mignorance, P. & Mayor, C. (1991): **Aprender a enseñar en la universidad: un estudio sobre los problemas de los profesores principiantes de la Universidad de Sevilla**. Kronos. Sevilla.
- Marton, F. & Säljö, R. (1997): *Approaches to learning*. A Marton, F.; Hounsell, D. & Entwistle, N. J. (Eds.): **The experience of learning**. pp. 36-55. Edinburgh Scottish Academic Press. 2<sup>nd</sup> Edition.
- Murray, K. & McDonald, R. (1997): **The disjunction between lecturers' conceptions of teaching and their claimed educational practice**. Higher Education, 33, 331-349.

- Nyquist, J.D. & Sprague, J. (1998): **Thinking developmentally about Tas.** A Marinovich, M.; Prostko, J. & Stout, F. (Ed.): *The Professional Development of Graduate Teaching Assistants*. Anker Publishing Company. London.
- Oja, S.N. & Pine, G.J. (1983): **A two year study of teachers' stages of development in relation to collaborative action research in schools.** National Institute of Education. Washington D.C. SP025 159.
- Pérez Gómez, A.I. (1999): **Enseñanza para la comprensión.** A Gimeno Sacristán, J. & Pérez Gómez, A.I.: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid. 8ª Edición.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999): **Understanding Learning and Teaching.** Society for Research into Higher Education and Open University Press. Buckingham.
- Ramsden, P. (1993): **Learning to teach in higher education.** Routledge. London.
- Robertson, D.L. (1999): **Professors' perspectives on their teaching: a new construct and developmental model.** *Innovative Higher Education*. Vol. 23, No.4. 271-294.
- Tejada, J. (1997): **El proceso de investigación científica.** Fundació «La Caixa». Barcelona.
- Tovías, S. (2002): **Experiencias de intervención y formación del profesorado en contextos de desigualdad y multiculturalidad en Cataluña.** Tesis Doctoral. TDX-0125103-103005.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996a): **Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching.** *Higher Education*, 32. pp. 77-87.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1996b): **Changing approaches to teaching: a relational perspective.** *Studies in Higher Education*, 21. pp. 275-284.
- Trigwell, K.; Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999): **Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning.** *Higher Education*, 37. pp. 57-70.

**Anexo 1. Resultados del análisis de fiabilidad (cuestionario de 60 ítems)**

## RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

	Mean	Std Dev	Cases	
1.	ITE0001	4,4308	,6363	253,0
2.	ITE0002	2,9600	1,0382	253,0
3.	ITE0003	3,0637	1,1632	253,0
4.	ITE0004	4,3680	,7770	253,0
5.	ITE0005	3,7720	,9960	253,0
6.	ITE0006	2,0840	1,1255	253,0
7.	ITE0007	4,4980	,7106	253,0
8.	ITE0008	3,4167	1,1772	253,0
9.	ITE0009	3,9881	,8705	253,0
10.	ITE0010	4,0635	,8751	253,0
11.	ITE0011	4,7251	,5196	253,0
12.	ITE0012	2,6720	1,3379	253,0
13.	ITE0013	4,0000	1,0503	253,0
14.	ITE0014	4,0435	1,0207	253,0
15.	ITE0015	2,0482	,9989	253,0
16.	ITE0016	3,7131	1,1604	253,0
17.	ITE0017	3,3775	1,0993	253,0
18.	ITE0018	3,6653	,9797	253,0
19.	ITE0019	2,8790	1,2946	253,0
20.	ITE0020	3,6437	1,0478	253,0
21.	ITE0021	2,3143	1,2293	253,0
22.	ITE0022	1,9325	1,0725	253,0
23.	ITE0023	2,4422	1,3272	253,0
24.	ITE0024	2,1753	1,1552	253,0
25.	ITE0025	3,7390	1,0080	253,0
26.	ITE0026	4,0635	1,0484	253,0
27.	ITE0027	2,6349	1,3310	253,0
28.	ITE0028	3,9482	,9179	253,0
29.	ITE0029	2,5382	1,0651	253,0
30.	ITE0030	3,9286	1,1594	253,0
31.	ITE0031	3,5020	1,0536	253,0
32.	ITE0032	1,9760	,9877	253,0
33.	ITE0033	3,0160	1,1951	253,0
34.	ITE0034	3,2329	1,1207	253,0
35.	ITE0035	3,9840	,9919	253,0
36.	ITE0036	3,3439	1,0295	253,0
37.	ITE0037	3,1606	1,1540	253,0
38.	ITE0038	3,6341	1,0100	253,0
39.	ITE0039	2,8664	1,3011	253,0
40.	ITE0040	3,3333	1,2755	253,0
41.	ITE0041	3,7108	,9984	253,0
42.	ITE0042	3,2360	1,0486	253,0
43.	ITE0043	2,8805	1,0586	253,0
44.	ITE0044	3,1085	1,2942	253,0
45.	ITE0045	1,9800	1,0891	253,0
46.	ITE0046	3,0717	1,1831	253,0
47.	ITE0047	4,2490	,8667	253,0
48.	ITE0048	3,6016	,8957	253,0
49.	ITE0049	3,9355	1,0059	253,0
50.	ITE0050	4,2897	,7965	253,0
51.	ITE0051	2,6653	1,1395	253,0
52.	ITE0052	3,7968	1,0477	253,0
53.	ITE0053	2,9636	1,2546	253,0
54.	ITE0054	2,0361	,9813	253,0
55.	ITE0055	3,2834	1,0986	253,0
56.	ITE0056	4,2024	,9517	253,0
57.	ITE0057	2,4895	1,1881	253,0
58.	ITE0058	3,6375	1,0653	253,0
59.	ITE0059	2,9647	1,1864	253,0
60.	ITE0060	2,3920	1,0071	253,0
Statistics for	Mean	N of	Std Dev	Variables
SCALE	197,6729	Variance 371,3015	19,2692	60

## **Anexo 2. Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)**

### **INSTRUCCIONES GENERALES**

El Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU) pretende conocer la orientación o el enfoque docente del profesor universitario en los diferentes momentos del desarrollo de su carrera docente. En concreto se centra en tres dimensiones: a) el profesor (características y preocupaciones del profesor), b) la docencia (dominio del contenido, concepciones y estrategias docentes y estilo docente) y c) la relación con los estudiantes, en una asignatura o contexto concreto. Esto es, si presenta una orientación centrada en el profesor y su enseñanza (enfoque egocéntrico), o si centra su docencia en el aprendizaje de sus estudiantes (enfoque paidocéntrico).

Se basa en la teoría sobre las concepciones docentes de K. Trigwell y M. Prosser (1999) y su cuestionario (*Approaches to Teaching Inventory*), las perspectivas teóricas de desarrollo del profesor como docente universitario de C. Barnes (1992), P. Kugel (1993), J.D. Nyquist y J. Sprague (1998) y D.L. Robertson (1999). También ha tenido en consideración las teorías del desarrollo de la carrera docente, las teorías del aprendizaje adulto y las teorías del desarrollo cognitivo.

El QODPU está compuesto de 36 ítems sobre aspectos de la docencia universitaria. Los 18 ítems impares son parte de una subcategoría que describe un enfoque docente centrado en el profesor; los 18 ítems pares representan un enfoque docente centrado en el estudiante.

Se le pide al respecto que conteste la opción que mejor representa su orientación. Las opciones de respuesta son cinco: de «totalmente de acuerdo» (5) a «totalmente en desacuerdo» (1).

**Cuestionario sobre la Orientación Docente del Profesor Universitario (CODPU)**GÉNERO:  Masculino  Femenino

EDAD \_\_\_\_\_

TITULACIÓN  Licenciado  Doctor

CATEGORÍA PROFESIONAL \_\_\_\_\_

TITULACIONES DONDE IMPARTE SU DOCENCIA

- Ciencias Experimentales y Tecnologías  Ciencias Humanas  
 Ciencias de la Salud  Ciencias Sociales

DEPARTAMENTO \_\_\_\_\_

UNIVERSIDAD \_\_\_\_\_

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE UNIVERSITARIA: \_\_\_\_\_

AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE NO UNIVERSITARIA: \_\_\_\_\_

PROPORCIÓN APROXIMADA DE TIEMPO QUE DESTINA A CADA TAREA EN UN SEMESTRE

Docencia \_\_\_\_\_ Investigación \_\_\_\_\_ Gestión \_\_\_\_\_ = 100

**Este cuestionario quiere identificar la orientación docente del profesor universitario en un contexto o situación concreta de docencia. Para ello, especifique UNA ASIGNATURA de diplomatura, licenciatura o similar QUE REPRESENTA EL ESTILO DE SU DOCENCIA y conteste al respecto:**

- Troncal  Obligatoria  Optativa  
 Primer ciclo  Segundo ciclo

Número aproximado de estudiantes matriculados por grupo \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO SOBRE LA ORIENTACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR UNIVERSITARIO		Totamente de acuerdo				Totamente en desacuerdo
		5	4	3	2	1
1	Soy paciente y sensible a las preocupaciones de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Procuro que los estudiantes acaben el curso con unos buenos apuntes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Me interesa saber qué y cómo aprenden los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Me gusta ser el protagonista de la clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Me preocupa como puedo ayudar a aprender a los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Me preocupa la opinión y la impresión que pueda causar en los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Me preocupa como cubrir las necesidades educativas de cada estudiante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Me preocupa que los estudiantes no adquieran los principales conceptos de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Justifico a mis estudiantes la razón de mis decisiones docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Hago todo lo posible para poder abordar todo el programa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Animo a los estudiantes a hacer tutorías para hablar de sus dificultades con la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Hago uso de la oratoria para cautivar a los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Tutorizo muchos trabajos fuera de clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Las preguntas de los estudiantes me permiten probar que conozco el material con profundidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Analizo el punto de partida de los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Debo estar preparado para responder a cualquier pregunta que me hagan sobre la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Enseño a los estudiantes reestructurar sus conocimientos para entender la asignatura desde diferentes perspectivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Tengo unos buenos libros de texto con los que basar el contenido de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Creo que la experiencia de los estudiantes es tan importante como la mía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Mi experiencia profesional es esencial para ayudar a los estudiantes a entender el contenido de la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Mi planificación es flexible, la adapto a las características e intereses particulares de la mayoría de estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Planifico la asignatura sobre la base de mi conocimiento, intereses y suposiciones de lo que creo que conviene a los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Utilizo una metodología que me da información acerca de como aprenden los estudiantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Preparo las clases priorizando los conocimientos que domino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Pregunto a los estudiantes sobre sus experiencias para poder relacionarlas con la asignatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Los estudiantes hacen mínimas contribuciones por falta de experiencia profesional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Planifico la asignatura pensando que mis estudiantes tienen pocos conocimientos de la materia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	Trabajo diferentes metodologías para poder llegar a todos los estudiantes aunque eso suponga no poder acabar el temario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Una asignatura debe presentar muy bien los objetivos específicos a lograr los estudiantes de cara a la evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Cedo parte del tiempo de clase para discutir los cambios de concepción y comprensión de la asignatura y para cuestionar sus ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	La evaluación se basa en conocer si han comprendido y adquirido los principales conceptos explicados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Compruebo lo que van aprendiendo durante el semestre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Mi relación con los estudiantes es distante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Conversamos en clase sobre aspectos de la materia que estudiamos, especialmente las dificultades que comporta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Los estudiantes se muestran pasivos en clase, sólo se dedican a tomar nota de lo que explico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Procuro que los estudiantes generen sus propias ideas y sus propios apuntes en lugar de copiar los míos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



# COMPETENCIAS CIUDADANAS EN EL ALUMNADO DE SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE ALMERÍA<sup>1</sup>

Encarna Soriano Ayala  
Universidad de Almería

## RESUMEN

*En este artículo se presenta la investigación realizada sobre las competencias ciudadanas del alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de Almería.*

*Parte el artículo de una breve fundamentación teórica en la que se analizan las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa/social y resolución de conflictos, considerando transversal la competencia intercultural. La formulación de los objetivos específicos de la investigación dan paso a la presentación de la metodología. En ella se especifica la construcción de una escala tipo likert sobre competencias ciudadanas y los temas eje que guían los dos grupos de discusión llevados a cabo con alumnado español e inmigrante. Finaliza el artículo con los resultados cuantitativos y cualitativos, y la presentación de las conclusiones a las que se ha llegado.*

**Palabras clave:** competencias ciudadanas crítica, intercultural, comunicativa/social y resolución de conflictos. Educación intercultural. Ciudadanía intercultural.

## ABSTRACT

*This report shows the research carried out about the civic competences in the second stage of secondary school pupils from Almería.*

*The report begins with a brief theoretical background where civic competences are analyzed: criticism, social-communicative and conflict resolution, considering the intercultural competence*

---

1 Esta investigación ha sido subvencionada por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias. Consejería de Gobernación. Junta de Andalucía. Boja nº 7, 13/01/2003  
E-mail: esoriano@ual.es

*as a transverse question. The formulation of specific research targets gives way to the presentation of the methodology which specifies the construction of a likert-type scale about civic competences and the main topics that guide the two discussion groups made up of both Spanish and immigrant school children. Finally, qualitative and quantitative results and achieved conclusions are shown.*

**Key words:** *civic competences, criticism, intercultural, social-communicative, conflict resolution. Intercultural education. Intercultural citizenship.*

## INTRODUCCIÓN

El día 20 de febrero de 2005 se celebró el referéndum en el que se solicitó a los españoles la aprobación o no, de la Constitución Europea. Ese día, aunque los partidos que solían el sí, hablaban de un triunfo en las urnas, hemos de entender que la participación ciudadana, un 42% aproximadamente, fue bastante baja. Si unimos a esta circunstancia, probablemente anecdótica, la idea de Cassen (2000) que nos recuerda que es urgente cubrir el déficit creciente de humanidad de las sociedades actuales (caracterizadas por las nuevas migraciones y los procesos de globalización), y situar a las personas en el centro de las preocupaciones, de las estrategias y de las políticas, hemos de entender que algo hemos de hacer para cambiar las actitudes y las competencias ciudadanas.

No podemos negar que formar para la ciudadanía es una prioridad importante hoy en día y, además, ser ciudadano es bastante complejo, requiere no sólo habilidades, sino también conocimientos, actitudes y hábitos colectivos. Uno no nace ciudadano, si no que se hace ciudadano y, para ello, tiene que aprender en la familia, en el barrio, en el grupo de iguales y en el centro educativo.

Partimos de que un espacio eficaz para lograr esta meta es trabajar con el alumnado desde la institución educativa, lugar de encuentro de diferentes grupos culturales, lugar que prepara para la convivencia y donde, además, es posible ejercerla. Pero, para intervenir en este espacio y tiempo común, deberíamos los profesionales de la educación reflexionar sobre qué ciudadano queremos formar para plantear una educación acorde con este modelo (Cabrera, 2002), o cómo se pregunta Sabariego (2004): ¿para qué sociedad queremos educar?

A la institución escolar se le exigen respuestas de cómo tiene que preparar a las futuras generaciones. Una de las respuestas, entre otras, que se espera de ella es que forme ciudadanos responsables para actuar y participar activa y democráticamente en una sociedad multicultural. El informe de la comisión de la UNESCO presidida por Delors, indica que las escuelas deben desempeñar dos ejes de acción: «aprender a aprender», que responde a una dimensión cognitiva, y «aprender a vivir juntos», que responde a la dimensión cultural. Entendemos que estos dos ejes se implican mutuamente y que son fundamentales para construir la convivencia intercultural en la sociedad actual y del futuro. Por tanto, es objetivo de la educación que los/as niños/as y jóvenes adquieran las competencias necesarias para participar y desarrollarse adecuadamente. Participamos de las ideas de Banks (1997:1) cuando dice que «la educación para la ciudadanía debería ayudar a todas las personas a adquirir el conocimiento, los valores y las habilidades requeridas

*para interactuar positivamente con gente de diversos grupos étnicos, raciales y culturales, y desarrollar sobre todo un compromiso para actuar y hacer sus comunidades, las naciones y el mundo más cívicas y equitativas».*

El artículo publicado en 2004 por Eduteka señala que hay tres aspectos importantes de la formación en ciudadanía. El primero tiene que ver con la educación sobre ciudadanía, que consiste en enseñar al alumnado conocimientos sobre la historia de su nación, como las estructuras y procesos del gobierno y de la vida política; además, de propiciar el respeto por las diferencias y los procesos de convivencia. El segundo tiene que ver con el ejercicio de la ciudadanía, es decir, aprendizaje mediante la participación activa del alumnado en experiencias democráticas. Esta participación refuerza el componente de conocimiento mediante la acción. Tercero educación para la ciudadanía, que consiste en facilitar al alumnado una serie de herramientas (en conocimiento y comprensión, en habilidades, en valores y disposición a la acción) que le permita asumir activa y sensatamente responsabilidades en su vida.

Nosotros apostamos por una educación «sobre», «para ejercer» y «para» la ciudadanía no pasiva, que promueva el desarrollo de habilidades de participación y que posibilite asumir posiciones críticas y responsables que promuevan procesos democráticos en una sociedad culturalmente diversa; es decir, intervenir significativamente en los procesos de socialización de los/as niños/as y jóvenes para hacer posible el desarrollo de su capacidad de percibir, comprender, interpretar y actuar adecuadamente en la sociedad democrática y multicultural.

En la sociedad actual es indiscutible que un reto de la escuela es formar a los/as jóvenes para ejercer inteligentemente como ciudadano/a; es decir, la educación ha de potenciar las competencias ciudadanas.

Entendemos por competencia la capacidad que tiene la persona de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, es decir, son conocimientos hecho práctica, y como señala Mockus (2004) las más valiosas son las integradoras las que combinan conocimiento, emoción y comunicación. En concreto, las competencias ciudadanas se pueden definir como *«el conjunto de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas, conocimientos y actitudes que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática»*<sup>2</sup>. Mockus (2004:2) considera que *«un buen ciudadano, un ciudadano competente, es quien sabe y tiene un conjunto de habilidades, conocimientos, disposiciones y actitudes favorables al desarrollo de la ciudadanía, que facilitan y propician su propia participación como ciudadano y también los procesos colectivos de construcción de ciudadanía»*.

Vamos a considerar para nuestro estudio cuatro grupos de competencias ciudadanas: competencia crítica, competencia comunicativa y social y competencia en resolución de conflictos. La competencia intercultural la vamos a considerar transversal a las otras en este trabajo de investigación.

La competencia crítica nos determina la capacidad y actitud de la persona de preguntarse, cuestionarse ante los hechos, las informaciones, explicaciones y valoraciones, de analizarlas, aceptarlas o rechazarlas. La valoración de las diferencias y la pluralidad (VVAA, 2002).

---

2 [www.oest.oas.org/colombia/compe](http://www.oest.oas.org/colombia/compe)

La competencia comunicativa y social supone la capacidad estratégica de la persona para actuar en situaciones de comunicación. Esta competencia permite compartir la información con otros y expresar un mensaje en un lenguaje preciso. Para ello es necesario el desarrollo de una serie de actitudes como la escucha activa y la claridad; (VVAA, 2002) la responsabilidad democrática y la participación. Por eso, parecía oportuno incluir el conocimiento de los derechos fundamentales de la persona en esta competencia, puesto que sin este conocimiento es complicada la participación y la comunicación con el resto de los ciudadanos.

La resolución de conflictos es la capacidad que tienen las personas de identificar y enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas en un contexto dado, decidir qué elementos tienen en cuenta y qué elementos ignoran y por qué, de identificar la información, los conocimientos y las estrategias necesarios para ellos y de regular el uso que hacen de los mismos (VV.AA, 2002), incluyendo, además, la convivencia y la paz.

Cada uno de estos grupos de competencias, no es simple, sino que las forman un conjunto de conocimientos, habilidades, emociones, conductas comunicativas, es decir, el conocimiento, la forma de actuar y de ser y estar, y todo de manera integradas.

Con la investigación que nosotros presentamos en las siguientes páginas pretendemos conocer y entender cómo son las competencias y valores que como ciudadanos y ciudadanas manifiestan los chicos y chicas de segundo ciclo de Educación Secundaria tanto españoles como hijos/as de familias inmigrantes (magrebies, subsaharianos, europeos del este y sudamericanos) que comparten un mismo espacio geográfico, la provincia de Almería, con el propósito de intervenir en el desarrollo de programas educativos.

## **OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Los objetivos específicos que pretendemos conseguir con esta investigación son los siguientes:

1. Diagnosticar la competencia ciudadana (crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos) de los chicos y chicas españoles e hijos/as de familias inmigrantes de segundo ciclo de Educación Secundaria que conviven en la provincia de Almería.
2. Elaborar y hallar la consistencia de un instrumento de análisis de las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos.
3. Analizar y comparar cómo el alumnado «autóctono» y los/as hijos/as de familias inmigrantes entiende y pone en práctica sus competencias ciudadanas.

## **METODOLOGÍA Y FASES DEL ESTUDIO**

En esta investigación la metodología cuantitativa y la cualitativa se han complementado para profundizar y completar el objeto de estudio.

Si bien el proceso de investigación obedece a un proyecto presentado, aprobado y subvencionado por la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, el proceso se ha flexibilizado y se ha adaptado a las necesidades de cada momento.

## **Etapas del proceso de investigación**

Aunque el proceso ha sido flexible podemos distinguir varias etapas:

### *Etapas de inicio*

Esta etapa comienza con la recogida de información que nos permite fundamentar la investigación y nos ayuda a elaborar las técnicas de recogida de datos.

Con objeto de seleccionar la muestra identificamos, con los datos que nos facilita la Delegación de Educación, los centros educativos de Educación Secundaria de la provincia de Almería que se caracterizan por tener escolarizado un número importante de alumnado de diferentes procedencias culturales. Entre estos centros seleccionamos de manera intencional ocho: dos en el levante almeriense, dos en la capital y cuatro en la comarca del poniente. Por último, solicitamos los permisos necesarios para acceder a los centros.

### *Etapas de metodología cuantitativa: Diseño de la escala tipo likert, estudio piloto y fiabilidad de la escala*

Preparamos una escala tipo likert teniendo como referencia una escala que elabora el grupo de investigación HUM-665 para conocer las competencias ciudadanas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y que constaba de 52 ítems para el grupo de alumnado inmigrante y de 54 para los españoles y aplicada en cursos anteriores al alumnado de primer ciclo de secundaria. Esta primera escala recogía además de las competencias estudiadas en este trabajo, competencias emocionales y medioambientales. Las competencias emocionales fueron objeto de otro estudio y analizando el contexto en el que se desenvuelve la vida de nuestro alumnado hicimos hincapié en las tres competencias estudiadas, que hemos considerado claves.

Para la elaboración de las escalas originales se estudia y definen las competencias que deberían tener nuestros jóvenes para participar como ciudadanos en una sociedad democrática. Una vez que se establecen y se define claramente cada competencia se trata de indicar actitudes y conductas que observamos en el contexto escolar y fuera del centro educativo que pueden ser reflejo de manifestar una competencia determinada. La escala original era larga para el alumnado y tenía el inconveniente de que había un número diferente de ítems, según fuese para el alumnado español o para los hijos de familias inmigrantes. Estas dificultades nos hace acortar la escala y diseñar una escala para aplicar al alumnado de secundaria español y de otro origen cultural.

La nueva escala, que recoge opiniones anteriores y otras nuevas, consta de 27 ítems, los mismos para el alumnado «autóctono» y para los hijos de familias inmigrantes. Para llegar a esta escala, se definen las competencias que consideramos fundamentales para nuestro contexto social y escolar. Se definen las competencias y se las dota de ítems. Los ítems de acuerdo con el contenido que se pretende estudiar en cada competencia lo deciden a través del diálogo y la negociación un grupo de profesionales conocedores del tema y en contacto directo con el contexto multicultural escolar almeriense: tres psicopedagogos, dos profesores de primaria, uno de secundaria, un mediador de ori-

TABLA 1  
 ESCALA DE ACTITUDES. ELABORACIÓN PROPIA

<p><b>La competencia crítica</b></p> <p>Mis costumbres, mi lengua, mi religión, son mejores que las que tienen los españoles/as /<i>mejor que las personas que proceden de fuera</i></p> <p>Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias</p> <p>Me gustaría que en clase se dieran a conocer y se trabajasen las costumbres de los/as Chicos/as que procedemos/<i>proceden</i> de otros países</p> <p>Cuando un chico o una chica necesita ayuda se la presto, me da igual si es español o extranjero/<i>o procede de otro país como yo</i></p> <p>Me gusta que entre mis amigos y amigas haya chicos y chicas españoles/as y de otros países diferentes al mío</p> <p>No me importa adquirir costumbres de otra cultura si con ello me puedo enriquecer como persona</p> <p>Me interesa conocer la cultura de mis compañeros españoles y de otros países diferentes al mío/<i>la cultura de los chicos y chicas de otros países</i></p> <p>Creo que conocer la cultura española/ <i>o de los chicos/as extranjeros</i>, y que los otros conozcan la mía nos enriquece mutuamente</p> <p>Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente</p> <p>Los chicos y las chicas españoles/<i>extranjeros</i> no se relacionan bien conmigo</p> <p>Si veo una persona tirada en la calle y aparentemente enferma, paso de largo, siempre hay alguien que le ayudará</p>
<p><b>Comunicativa y Social</b></p> <p>Escucho con la misma atención las opiniones que expresan los/as chicos/as de mi clase, sean españoles o de otros países</p> <p>Los españoles y extranjeros que viven en España tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos en la sociedad</p> <p>Fuera del colegio sólo hablo con chicos/as de mi país</p> <p>Las chicas y los chicos extranjeros tenemos los mismos derechos que los españoles, aunque ellos estén en su país/<i>Los extranjeros que viven en España tienen los mismos derechos que nosotros los españoles</i></p> <p>Hay que participar abiertamente en los debates de clase argumentando nuestros puntos de vista</p> <p>Los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/<i>vienen</i> de fuera y nos/<i>se</i> instalan en España</p> <p>Hemos de hacer un esfuerzo para que los carteles y las notificaciones que desde los centros educativos se envían a las familias se hagan en el idioma que éstas conocen</p> <p>Los medios de comunicación deberían emitir programas donde participen colectivos de distintas culturas para acercarnos los unos a los otros</p> <p>Me parece importante relacionarme con personas de otros países a través de Internet</p>
<p><b>Competencia en resolución de conflictos</b></p> <p>Los/as alumnos/as españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países</p> <p>Cuando discuten un chico/a de mi país con otro/os de otra/s procedencia/s, me da igual quien tenga razón, siempre estoy a favor del chico de mi misma procedencia</p> <p>Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as, en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, no van conmigo</p> <p>Cuando tengo un problema con un/a compañero/a lo soluciono mediante el diálogo</p> <p>Los españoles prefieren/<i>preferimos</i> que los inmigrantes vivan lejos de sus/<i>nuestras</i> casas</p> <p>Los/as chicos/as de otros países tenemos/<i>tienen</i> el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio</p> <p>Las personas que venimos/<i>vienen</i> de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/<i>queremos</i> hacer los españoles</p>

gen marroquí, dos profesores de universidad. De esta forma, con la participación de diferentes profesionales, se halla la validez de contenido de esta escala.

Esta escala trata de dar respuesta a tres competencias ciudadanas: crítica, comunicativa y social, y de resolución de conflictos. En ella se contempla como transversal la competencia intercultural.

La nueva escala se aplica a un total de 103 alumnos/as autóctonos y de origen extranjero de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria de dos de los centros seleccionados con la finalidad de redefinir o quitar ítems y de hallar su fiabilidad. La escala definitiva después no se aplica al alumnado que participa en esta prueba piloto.

La escala queda recogida en la tabla 1, reflejando las opiniones determinadas por los investigadores para cada competencia atendiendo a la definición de cada una de las competencias reflejadas en la parte teórica de este artículo.

La siguiente tabla refleja la fiabilidad de cada una de las subescalas y de la escala total.

TABLA 2  
FIABILIDAD DE LAS SUBESCALAS Y DE LA ESCALA TOTAL

Competencias	Fiabilidad
Crítica	Alpha = 0,7031
Comunicativa	Alpha = 0,7146
Solución de conflictos	Alpha = 0,7228
Total	Alpha= 0,8107

*Etapa segunda de recogida de datos en la que se complementan las metodologías cuantitativa y la cualitativa. Elección de la muestra y muestra productora de datos.*

La muestra ha estado formada, como hemos comentado anteriormente, por alumnado de segundo ciclo de Educación Secundaria obligatoria de 8 IES de la provincia de Almería. La muestra productora de datos es la siguiente:

- Se ha aplicado la escala de actitudes a 384 alumnos/as de Segundo Ciclo de Educación Secundaria, de los cuales 313 son chicos y chicas españoles/as y 71 hijos/as de familias inmigrantes.
- Se han realizado dos grupos de discusión, uno con alumnado extranjero y un alumno español, y otro solo con alumnado español. El alumnado que ha formado parte de esta muestra ha sido seleccionado de dos IES de Roquetas de Mar. En un principio teníamos previsto realizar dos grupos de discusión en los que participaran alumnado «autóctono» e hijos de familias inmigrantes. En el primero de los grupos de discusión participó una alumna marroquí, una argentina, dos rumanas, una guineana, un alumno búlgaro y uno español. Al ser la participación del alumno español muy baja decidimos llevar a cabo otro grupo de discusión en el que sólo hubiera españoles.

Una vez que tenemos la escala definitiva accedemos a los centros de Educación Secundaria decidiendo que en cada uno de ellos se aplique la escala a alumnado de los niveles de tercero y de cuarto. En todos los centros están representados los dos niveles de segundo ciclo y todas las minorías culturales presentes en ese centro.

Cuando se aplica la escala de actitudes se lleva a cabo el primer grupo de discusión en el que tratamos que estén representados todas las culturas que anteriormente han contestado la escala. Seleccionamos un IES de Roquetas de Mar para realizar el primer grupo de discusión. En este primer grupo de discusión pudimos percibir que ante las opiniones que expresaban las chicas y el chico de otras procedencias culturales, el chico español no se manifestaba o lo hacía debilmente, se percibía tenso y participaba bastante poco. Esta situación nos lleva a plantear la necesidad de realizar otro grupo de discusión sólo con alumnado español. En este grupo se formulan las mismas cuestiones y se encuentran en situación de expresar con más libertad sus opiniones. Este segundo grupo de discusión se lleva a cabo en otro de los IES de Roquetas de Mar.

Los dos grupos de discusión se centran en responder a cuatro preguntas que consideramos relacionadas con la ciudadanía, y de forma indirecta, a través de sus respuestas, podemos extraer información de sus competencias ciudadanas.

Se les propone al alumnado que piense situaciones que se dan en su entorno y en las que ellos opinan que se actúa justamente, situaciones también de su entorno donde ellos/as piensen que se actúa de forma injusta y las soluciones que ellos/as perciben para subsanar las situaciones denunciadas. En la tercera de las preguntas se pide al alumnado participante en el grupo que expresen cuáles son los derechos que tiene cualquier persona como ciudadano y también cuáles son sus obligaciones.

### *Etapas de análisis*

No la entendemos como una etapa concreta para el análisis de datos la consideramos transversal con las anteriores. Indicaremos que el análisis de datos de la escala y las subescalas se realiza a través del paquete estadístico SPSS para Windows versión 12.

Una vez comprobado que cada una de las subescalas de actitudes y la escala total tenían fiabilidad (ver tabla 2), aplicamos la escala a la muestra seleccionada. Con los datos encontrados hallamos cálculos descriptivos, porcentuales y diferenciales. Hemos de comentar que antes de llevar a cabo estos cálculos hemos tenido que eliminar varios de los cuestionarios contestados por el alumnado. Algunos/as de los alumnos/as no responden todas las cuestiones, otros siguen una misma pauta de respuesta en todos los ítems (todos los ítems 1 o todos 5), por eso la muestra productora de datos que podía haber estado configurada por más sujetos quedó formada como se ha comentado más arriba por 313 alumnos/as español/a y por 71 alumnos/as hijos de familias inmigrantes.

Para hallar las puntuaciones de cada uno de los/as alumnos/as en la prueba de actitudes y para poder hallar las medias de los cinco grupos en las tres competencias propuestas, hemos considerado todos los ítems positivos recodificando la puntuación de cada uno de los ítems negativos para convertirlos en positivos. Para calcular los porcentajes de respuesta en cada uno de los ítems se ha mantenido el enunciado original ya sea positivo o negativo.

Para los grupos de discusión se lleva a cabo un análisis de contenido.



## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

El apartado de resultados lo vamos a dividir en dos subapartados por una parte expondremos los resultados cuantitativos y por otra los resultados del estudio cualitativo.

### Estudio cuantitativo

#### *Valoración de las subescalas y de la escala total*

Al estar formada cada una de las subescalas por un número diferente de ítems hemos procedido, para llevar a cabo una valoración de cada una de las competencias y de la escala total en los diferentes grupos culturales, a realizar una sumatoria de las respuestas a cada ítem que forman cada competencia y a hallar las puntuaciones medias y la desviación típica. Los resultados de cada uno de los grupos culturales estudiados pueden apreciarse en la tabla 3.

Para decidir que estadísticos utilizar, exploramos las puntuaciones obtenidas por los diferentes grupos culturales en cada una de las competencias, aplicando las pruebas de normalidad Kolmogorov- Smirnov y Shapiro-Wilk, comprobamos que estas puntuaciones medias se ajustan a una normal.

TABLA 3  
DESCRIPTIVOS SEGÚN PROCEDENCIA Y COMPETENCIA/S

Procedencia	Competencia/Total escala	Media	Desviación
Europeos del Este	Crítica	3,5325	0,40364
	Comunicativa y Social	3,6635	0,37388
	Resolución de Conflictos	2,9592	0,40044
	Total	3,4275	0,26009
Magrebíes	Crítica	3,4895	0,36276
	Comunicativa y Social	3,6068	0,61466
	Resolución de Conflictos	2,9231	0,64051
	Total	3,3818	0,40187
Subsaharianos	Crítica	3,4495	0,46089
	Comunicativa y Social	3,7346	0,66464
	Resolución de Conflictos	2,9286	0,58235
	Total	3,4095	0,33932
Sudamericanos	Crítica	3,5636	0,16262
	Comunicativa y Social	3,7111	0,40521
	Resolución de Conflictos	3,1714	0,42137
	Total	3,5111	0,17451
Españoles	Crítica	3,2550	0,45597
	Comunicativa y Social	3,7675	0,61839
	Resolución de Conflictos	2,6892	0,55994
	Total	3,2791	0,30397

Apreciamos que en dos de las tres competencias estudiadas hay diferencia significativa entre grupos, en concreto, en la competencia crítica y en la de resolución de conflictos. Aplicando como prueba post hoc la de Tukey observamos que las diferencias se establecen, en la competencia crítica, entre el alumnado procedente de la Europa del Este y el alumnado Español ( $P=0,005$ ) y, la misma diferencia podemos verla entre el alumnado español y el procedente de la Europa del Este en la competencia de resolución de conflictos ( $P=0,048$ ). Comprobamos, además, que hay diferencia en la puntuación global entre los cinco grupos ( $P=0,011$ ).

TABLA 4  
ANOVA DE UN FACTOR (PROCEDENCIA)/COMPETENCIA

		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
CRITICA	Inter-grupos	3,741	4	,935	4,682	,001
	Intra-grupos	75,704	379	,200		
	Total	79,445	383			
COMUNIC y SOCIAL	Inter-grupos	,636	4	,159	,441	,779
	Intra-grupos	136,765	379	,361		
	Total	137,401	383			
RCONFLIC	Inter-grupos	4,496	4	1,124	3,715	,006
	Intra-grupos	114,674	379	,303		
	Total	119,170	383			
TOTAL	Inter-grupos	1,220	4	,305	3,289	,011
	Intra-grupos	35,145	379	,093		
	Total	36,366	383			

Aplicamos la prueba paramétrica t para grupos relacionados para estudiar las tres competencias ciudadanas en cada uno de los grupos culturales. La tabla 5 recoge los resultados obtenidos.

El alumnado que procede de la Europa del este obtiene la puntuación más baja en la competencia de resolución de conflictos. Logran puntuaciones medias por encima de 3 en las competencias crítica y comunicativa/social. En este alumnado observamos que se establecen diferencias significativas entre las competencias crítica y resolución de conflictos y, entre la comunicativa/social y resolución de conflictos.

En los grupos de procedencia magrebíes y subsaharianos apreciamos que las puntuaciones más bajas también las obtienen en la competencia resolución de conflictos estableciéndose diferencias significativas entre las otras dos competencias con relación a resolución de conflictos. Volvemos a apreciar que las puntuaciones superiores a 3 se obtienen en la competencia crítica y comunicativa/social. En el grupo de alumnado de origen sudamericano las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las competen-

TABLA 5  
PRUEBA T

Procedencia	Competencias	t	Sig (bilateral)
Europeos del Este	COMUNICAT-R.CONFLICT	8,257	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	5,866	0,000
	CRÍTICA-COMUNICAT	-1,661	0,106
Magrebíes	COMUNICAT-R.CONFLICT	2,908	0,013
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	3,601	0,004
	CRÍTICA-COMUNICAT	-0,926	0,373
Subsaharianos	COMUNICAT-R.CONFLICT	4,399	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	2,815	0,012
	CRÍTICA-COMUNICAT	-1,492	0,154
Sudamericanos	COMUNICAT-R.CONFLICT	1,907	0,129
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	1,751	0,155
	CRÍTICA-COMUNICAT	-0,859	0,439
Españoles	COMUNICAT-R.CONFLICT	19,083	0,000
	CRÍTICA- R.CONFLICTOS	12,034	0,000
	CRÍTICA-COMUNICAT	-16,378	0,000

cias son más próximas y aunque la puntuación media en resolución de conflictos es más baja que las otras, está por encima de 3, en concreto 3,1714. En este grupo de procedencia no hallamos diferencias entre las tres competencias. Por último, en el grupo de españoles hallamos diferencias entre las tres competencias. La competencia con mayor puntuación es la comunicativa/social y la que deben mejorar es la competencia en resolución de conflictos en la que consiguen la media más baja de todos los grupos (media= 2,6892).

#### *Estudio de los ítems que componen las competencias*

Para hacer un estudio de los ítems hemos agrupado las respuestas en tres bloques: nada/algo de acuerdo, regular y bastante/mucho de acuerdo. Aunque todos los porcentajes aparecen en el anexo comentaremos en las siguientes líneas los resultados más importantes. Al explorar los datos de las frecuencias de cada uno de los ítems hemos comprobado que había distribuciones que no se ajustaban a una normal y, además, no trabajamos con datos de intervalo por lo que el estadístico que hemos utilizado ha sido no paramétrico, la prueba de Kruskal-Wallis.

#### Competencia crítica

En las tablas observamos que el grupo de españoles es el que más reconoce que sus costumbres, su lengua y su religión son mejores que las que tienen los/as compañeros/as que proceden de otros países (bastante/muy de acuerdo 59,7%). Aunque, podemos

decir que es simplemente una apreciación de los porcentajes puesto que no se establecen diferencias significativas en esas puntuaciones ( $P=0,539$ ).

Por otra parte, los grupos culturales que manifiestan más interés por conocer las costumbres de los compañeros y compañeras que proceden/procedemos de otros países son los magrebíes y los subsaharianos (siendo  $P=0,032$ ).

Los chicos y chicas que más empatía muestran son los de procedencia española (66,1%), sudamericana (80%) y Europa del Este, (57,1%). (Significativa 0,000). Pero, los que sienten menos interés por tener amigos de otras procedencias diferentes a la propia ( $P=0,002$ ), son los chicos y chicas españoles/as.

El alumnado hijos de familias de la Europa del este (74,3%), magrebíes (84,6%), subsaharianas (72,1%) y sudamericanas (80%) perciben que las personas de otros países que trabajan en Almería contribuyen a que esta provincia crezca económicamente, opinión que no encontramos con la misma fuerza en el grupo de españoles (52,4%). ( $P=0,001$ ).

Aunque las diferencias no son significativas, observamos en los porcentajes de bastante y muy de acuerdo (20% para los chicos/as de la Europa del Este, 15,4% para los magrebíes, 16,7% para los subsaharianos y 69,6% de los españoles), que los hijos de familias inmigrantes perciben que tienen una buena relación con los/as españoles/as, mientras que el alumnado español siente que esas relaciones no son tan buenas.

Por último, destacar que están más dispuestos a prestar ayuda a un desconocido en situación de necesidad los/as chicos/as procedentes de la Europa del este y de Sudamérica, que los magrebíes, subsaharianos y españoles.

### Competencia comunicativa/social

El interés que muestra el alumnado por las palabras y opiniones de los «otros», sean compañeros y compañeras de la misma nacionalidad o de otras nacionalidades es alto, tanto para el grupo de españoles como para los otros grupos. Con la afirmación «escucho con la misma atención las opiniones que expresan los chicos y chicas de mi clase, sean españoles o de otros países», están bastante y muy de acuerdo el 88,6% del alumnado procedente de la Europa del este, el 77% de los magrebíes, el 72,2% de los subsaharianos, el 100% de los sudamericanos y el 75,8% de los españoles.

El círculo de personas con las que se relacionan fuera del centro educativo los chicos/as de la Europa del este y los/as sudamericanos/as es más amplio que el de los otros grupos culturales estudiados, incluyendo entre las amistades personas de su país y de otros países distintos al propio (significativa  $P=0,002$ ).

Todo el alumnado participa en sentido positivo indicando que todos los que viven en España tienen los mismos derechos al participar en la sociedad. Pero cuando planteamos el ítem afirmativamente diciendo «los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/vienen de fuera y nos/se instalamos/instalan en España», las respuestas son curiosas, por una parte los grupos de españoles, europeos del este y sudamericanos, son los que más entienden que por el hecho de ser españoles y vivir en su país no tienen porque tener más derechos que aquellos que proceden de fuera. Sin embargo, el 53,9 % de los magrebíes y el 50% de los subsaharianos opinan que los españoles por el hecho de estar en su país tienen más derechos que los extranjeros (significativa al 0,000).

Por otra parte, más del 55% de los chicos y chicas opinan que tanto los españoles como los extranjeros tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos (significativa al 0,05).

Entienden todos los que han contestado la escala que es conveniente argumentar los puntos de vista en los debates y participar en todos ellos de forma abierta.

Un importante porcentaje de alumnos/as de todas las procedencias estudiadas se inclinan por pensar que es positivo para conocernos que en los medios de comunicación participen colectivos de distintas culturas para tener un encuentro, conocernos y acercarnos los unos a los otros. No obstante los colectivos que expresan más interés por ello son los magrebies y los europeos del este ( $P=0,011$ ).

Finalmente, señalar que todos/as los/as alumnos/as ven importante la comunicación con personas de otras culturas a través de Internet.

### Competencia Resolución de Conflictos

Las respuestas del alumnado español es diferente a la que presentan el alumnado Europeo del este, magrebí y subsahariano con relación a la afirmación «el alumnado español ve como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países». Si bien los españoles manifiestan no estar de acuerdo o sólo estar algo de acuerdo con esta afirmación el 70% de ellos; vemos que la percepción que tienen los compañeros europeos del este, magrebies y subsaharianos es diferente, y aseguran el 40%, el 61,6% y el 33,4%, respectivamente, estar bastante y muy de acuerdo (significativa al 0,000). No obstante por la distribución de las frecuencias (ver tabla) hemos de decir que los que más intuyen que los españoles los ven como un problema son los magrebies.

Volvemos a encontrar discrepancias entre las respuestas del grupo «autóctono» y las del grupo de alumnado inmigrante, vuelven a ser los españoles con una respuesta del 67,7% «bastante y muy de acuerdo», los que muestran que ante una situación de conflicto apoyan a sus compatriotas tengan o no la razón.

Los porcentajes más altos en la respuesta «nada, algo de acuerdo» de la pregunta «cuando se producen conflictos entre varios compañeros, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, porque no van conmigo» los dan los sudamericanos (80%), los magrebís (69,2%) y los subsaharianos (55,5%), mientras que el 28,8% de los españoles se expresan en este sentido.

Todos los chicos y chicas indiferentemente de su procedencia se inclinan por el diálogo para solucionar los conflictos.

En el ítem «los españoles prefieren/preferimos que los inmigrantes vivan lejos de sus/nuestras casas», volvemos a encontrar discrepancias en las respuestas de los diferentes grupos estudiados. Los chicos y chicas de la Europa del este (62,8%), magrebís (61,6%), subsaharianos (50%) y sudamericanos (60%), expresan «no estar nada o algo de acuerdo». Mientras que los españoles muestran estar «bastante y muy de acuerdo» con esta afirmación el 75,1%. ( $P=0,001$ ).

Volvemos a encontrar percepciones distintas entre el grupo de españoles y los otros cuatro grupos estudiados cuando se pregunta acerca de los lugares de ocio. Un porcentaje alto de los españoles (70,3%) expresan «no estar nada o algo de acuerdo» con la

proposición «Los/as chicos/as de otros países tenemos/tienen el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio», es decir, ni siquiera se inclinan por la respuesta políticamente correcta. Mientras los otros grupos estudiados señalan estar «bastante y muy de acuerdo» con la afirmación: 91,4% europeos del este, 77% los magrebíes, 72,2% los subsaharianos y el 100% de los sudamericanos (significativo al 0,000).

Los grupos que más de acuerdo están con la opinión «las personas que venimos/vienen de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/queremos hacer los españoles» son los españoles, magrebies y subsaharianos.

### **Estudio cualitativo**

Las preguntas que se hacen en los dos grupos de discusión están centradas en 4 ejes principales. El primero consiste en que el alumnado diga y reflexione sobre situaciones injustas que se viven en su ambiente y como habría que actuar, y sobre situaciones o conductas justas. También se pregunta sobre los derechos que ellos entienden que tienen las personas y sobre las obligaciones que tienen en la participación ciudadana y en la convivencia.

#### *Situaciones injustas*

Las situaciones injustas las entienden de forma diferente los chicos y chicas españolas y los/as que proceden de otros países. Expresaremos las respuestas atendiendo al grupo de procedencia.

#### *Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes*

*El racismo.* De los chicos extranjeros, la primera en hablar es una joven marroquí, pero todos los participantes en el grupo se muestran de acuerdo con sus palabras. Entienden que la principal injusticia es el racismo y lo manifiestan a través de las conductas que perciben, así se expresa esta chica de origen marroquí:

*«El racismo. Los compañeros, hay mucha diferencia pero mucha diferencia cuando se junta un grupo de mi clase, hay grupos y el español prefiere ir mejor con el español que con los inmigrantes, nos tratan como inmigrantes. Pero nosotros venimos aquí para estudiar para tener una vida mejor».*

Ya veíamos en la escala de actitudes que los que más tendencia tenían a juntarse con los de sus propios grupos culturales son los magrebies, subsaharianos y españoles. En cambio, aquí observamos que quien denuncia esta situación es una chica marroquí, podemos entender que se reúnen entre ellos porque puede que los propios españoles no les reciban en su círculo de amigos. No obstante, a lo largo de la conversación aparece que son situaciones que se producen cuando están recién llegados y no conocen suficientemente a los otros compañeros, ese desconocimiento mutuo favorecen situaciones de desconfianza. Así lo indican la chica rumana y también la marroquí:

*M: Antes si, al principio si.*

*L: Bueno, al principio si*

*Las costumbres.* Ven extrañas las costumbres de otros compañeros y compañeras y las situaciones de duda que provocan, son percibidas por los jóvenes como injustas

*M: Por ejemplo, yo me pongo una ropa como por ejemplo de Marruecos que se pone una ropa así muy larga, y a los españoles no les cae bien, me miran de otra forma.*

*E. ¿Te miran de otra forma? Será lo que tu percibes*

*M: Eso es lo que percibo, eso es lo que veo y eso es lo que ocurre también*

*L. Yo de Rumania no, porque nosotros no nos lo ponemos, pero de ellos si.*

*Color de la piel.* El color de la piel es mencionado por los chicos y las chicas como algo que les hace diferentes, y que los otros, que no tienen ese color de piel, los miran como raros. Veamos como se expresan:

*M. De otro lugar si, porque vienen con un color*

*E: El color de la ropa*

*M. No de la ropa, de la piel*

*E. Y por tener ese color de piel ¿qué le pasa?*

*R. Si como en mi clase ocurre con una compañera también de color, pues se meten con ella, en cuanto están peleándose, es el único tema que le pueden sacar para que a ella le «joda»... le duela, era ese.*

*Los falsos rumores.* Los chicos inmigrantes acusan a los españoles de generar falsos rumores, de falsear las situaciones para hacerles daño. En palabras de los propios jóvenes:

*M. Una persona inmigrante cuando saca buenas notas le dicen que no las ha sacado por el mismo, sino que ha sido copiando, lo toman por tonto por ser inmigrante*

*E. Y ¿Quién dice eso?*

*M. La mayoría, si sacas mejores notas que un español les molesta, y la forma no es si le molesta, sino decir que se ha copiado.*

Cuando se les pregunta por la causa que provoca esta situación, suelen indicar que es la envidia, aunque relativizan el comportamiento indicando que esto no ocurre con todos los españoles. Pero con aquellos que ocurre la causa es que no soportan que ellos sean inteligentes y que esto lo hacen para dañar al compañero o compañera por el hecho de ser inmigrante. Los jóvenes dicen lo siguiente:

*Z: A que tienen envidia a que un inmigrante sea mejor que ellos en su propio país*

*Al.(chico español)Yo no tengo envidia,*

*Z. El no*

*E. Pero ¿qué piensa el resto?*

*M. Unos si otros no, no todas las personas son iguales. Pues a mi me pasaba eso al principio porque yo llegue dos meses antes de que terminaran las clases y yo pude aprobar segundo de ESO y había otros que no podían aprobar y por eso decían que yo me copiaba*

.....  
*M. Contar que esa persona es más inteligente que tu y pensar que son personas igual que tu*

*Las peleas.* Los conflictos en esta categoría hacen referencia a las peleas como situaciones que se viven injustamente. Aunque también entienden que estas peleas las comienzan tanto los españoles/as como chicos/as hijos de inmigrantes, pero señalan que es una ocasión para enfrentarse dos grupos distintos, e insisten en que en esas peleas se apoyan mutuamente los que tienen la misma procedencia, ya sean españoles o hijos de familias inmigrantes. Además, las peleas en la puerta del centro educativo a las salidas o a la entrada aparece varias veces a lo largo de esta entrevista colectiva. Según se desprenden de las palabras de los/as jóvenes que participan en el grupo de discusión no son algo esporádico sino que se producen con bastante frecuencia. En entrevistas que hemos tenido con padres sudamericanos y de la Europa del este se quejaban de la violencia que ellos percibían en los centros educativos de secundaria a los que asistían sus hijos. La chica de origen marroquí nos dice:

*M. Cuando un inmigrante y español se pelean, de nuestra edad o así, pues los españoles les pegan al inmigrante, van de la parte del español o le insultan aunque yo sea amigo de él, en una pelea de español y yo, el me insulta a mi. Cuando dos personas se pelean son entre ellas, yo también puedo llamar mis paisanos y puedo...*

Si nos fijamos en las situaciones que viven los/as jóvenes, centran sus respuestas en aquellas que provocan el «otro» que tienen cercano. No se aprecian respuestas relacionadas con la vida cotidiana del barrio o la vida política de la comunidad, sino en las que se dan con el compañero/a que llega con la inmigración.

No saben dar respuesta a las situaciones conflictivas que ellos denuncian, a lo que llegan a decir para solucionarlas es «*que no se den*».

#### *Chicos y chicas españolas*

Los españoles señalan otras situaciones que consideran *injustas*, pero siguiendo la misma tónica de respuesta que los hijos de familias inmigrantes, también focalizan sus respuestas en la convivencia con el «otro».

*Discriminación positiva.* Los chicos españoles centran la situación de injusticia en la discriminación positiva que ellos perciben hacia los inmigrantes por parte de las autoridades locales. Estos chicos también denuncian situaciones que se dan con el «otro» al que ven como diferente.



V: *Ahora están robando motos de gente, de niños normales. Están robando motos y hay un mogollón de gente que un día....*

E: *Y ¿qué son chicos normales?*

V: *Que no tienen culpa de «na». Un niño normal tiene su moto y llega otro y se la roban, los que han robado la moto los pillan y no les dicen «na». Yo por ejemplo tengo unos amigos que se encontraron una bicicleta de 4 ruedas en la «urba<sup>3</sup>» y los pillaron y ahora pues van a tener juicio, ¿pagan lo mismo por encontrarse eso o por robar una moto y no le dicen «na»? , no es justo*

E: *¿Y quién roba la moto?*

M: *Pues mucha gente, pues sobre todo son los musulmanes*

Señalan que la causa que hace que estos grupos roben las motos es la necesidad de dinero fácil. Al vender por piezas la moto que roban obtienen dinero, y además, (según los chicos del grupo de discusión), utilizan parte del chasis para sus propias motos.

Esta es la única situación injusta que han contado los chicos españoles. No han hecho alusión a más situaciones que hayan vivido y que ellos consideren injustas. La solución que ellos ven a esta situación es que hubiera una Inspección Técnica de motos tal y como la hay para coches.

#### *Situaciones Justas*

#### *Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes*

Este grupo de chicos y chicas ven las siguientes situaciones justas:

*La imparcialidad del profesorado.* El trato igualitario del profesorado sin discriminar al chico o chica por el lugar de procedencia. Según sus palabras

R. *Si a mi me pasa en el colegio que los maestros no hacen diferencias entre los que son de España o son de otro país. Y si te mereces un 10 te ponen un 10.*

*La cordialidad de la gente del lugar.* La cordialidad es uno de los aspectos positivos que ven los jóvenes hijos de familias inmigrantes de la gente de Roquetas.

M y Y: *La amistad de cómo son las personas, no les importa el color, ni la raza ni «na» de eso.*

R: *Yo voy por la calle y nadie me mira, mira esa ... normal y corriente..Bueno yo pienso que eso es una cosa positiva.*

Los chicos y chicas españoles no expresan situaciones que ellos consideran justas, además insistían en la frase: «*Ahora no caigo en ninguna*»

---

3 Urba, se refiere familiarmente a la Urbanización cercana a Roquetas de Mar.

*Los Derechos**Chicos y chicas hijos/as de familias inmigrantes*

En estos/as jóvenes fluyen con rapidez una serie de derechos que ellos entienden deben tener todas las personas.

*A compartir con los españoles los lugares de ocio.* Esta ha sido una actitud que hemos medido en la escala de actitudes y efectivamente las conclusiones son las mismas a las que llegan los jóvenes inmigrantes en las respuestas de la escala. Nos dice una de las alumnas participantes:

*N: Pues que tanto siendo inmigrantes como españoles tenemos derecho a acudir a los mismos lugares de diversión, a hacer las mismas cosas*

*A la educación.* Otro de los derechos que ellos/as expresan es el de estudiar en las mismas condiciones que los chicos y chicas españoles/as.

*R: Estudiar lo mismo que ellos, la misma carrera, tener las mismas ayudas tanto los españoles como los inmigrantes*

*Y: ...*

*Z: Yo solo sé que tengo derecho a estudiar y a vivir con las mismas posibilidades, vivir con dignidad. Y a considerar a la persona como son.*

*A trabajar.* El trabajo es un derecho que contemplan los/as chicos/as inmigrantes y, además, entienden que debe ser digno. Por el mismo trabajo, señalan, deben cobrar igual españoles e inmigrantes. Esta percepción difiere de la del chico español de este grupo de discusión, que expresa que esto ocurre siempre cuando se comienza a trabajar, independientemente de ser español o inmigrante. Veamos como se expresan

*Y: Al trabajo, por ejemplo, creo que en un invernadero a un inmigrante le pagan menos que a un español...*

*R: Eso te pasa por si no tienes papeles o si dicen que tu trabajas más que ellos*

*E: Por igualdad de trabajo igual sueldo, eso es un derecho.*

*M: Pues mi hermano, es albañil, tiene sus papeles, pero al principio cobraba menos*

*N: Y a mi tío*

*Al (chico español): Eso es que al principio le pagan menos, todo el mundo cuando entra de peón en una obra se le va pagando poco, con el tiempo va accediendo más y se le paga más. Eso le pasa a todo el mundo*

*A la igualdad entre hombres y mujeres.* Indican que tanto hombres como mujeres deben tener los mismos derechos. Aunque observamos curiosamente que en esta situación de derechos tanto el chico de Bulgaria como el español coinciden en señalar que ellos sí perciben que las chicas y los chicos tienen los mismos derechos, cosa que no es percibida de la misma forma por las chicas.

*R: Que tengan los mismos derechos el hombre y la mujer*

*Y y Al: Yo creo que los tienen*

*Chicas: No, no, no...*

*M: No, porque por ejemplo, las mujeres que salen en la televisión que las matan y que no tienen derechos a sus libertades, porque los hombres no quieren*

*Libertad para elegir la religión.* Es la chica marroquí quien propone este derecho, los demás lo aceptan. Se expresa de la siguiente forma

*M: También tiene que haber derecho a elegir la religión que tu quieras, no es necesario que tengas tu la misma religión que todos, si no te tratan de otra forma*

*Respetar a la lengua de origen.* Es también un derecho que proponen. En palabras de los entrevistados:

*M: Respetar la lengua de otras personas*

*A pensar libremente.* El derecho al pensamiento libre es un derecho propuesto y aceptado por todos/as los/as miembros del primer grupo de discusión.

*Chicos españoles*

Los/as chicos/as españoles/as expresan también los derechos que tienen las personas y consideran los siguientes:

*Libertad.* La libertad es el principal derecho que los jóvenes españoles piensan que debe tener una persona. Entienden por libertad el hacer lo que cada uno quiera dentro de unos límites. Veamos como lo dicen

*E: ¿La libertad significa hacer lo que te de la gana?*

*V: No, que tu puedas hacer lo que quieras pero dentro de unos límites. Por ejemplo, que tu puedas vestir como quieras... pues si la gente se mete con uno, yo que sé, no hace lo que quiere, ya se corta un poco más ... que cada uno haga lo que.... yo que sé, que no se metan con nadie que vayan a su «bola» y punto. Si a ti te molesta lo que hace uno, pues que no te moleste, que no te importa lo que hace otro, que hay gente que no sé porque eso le importa*

*A la convivencia.* Conciben la convivencia como un derecho en el que no hay que discriminar por el lugar de procedencia, pero sí por la calidad que se tenga como persona. Nos dice uno de los participantes

*R: La convivencia también, porque es igual que estés con un musulman o que estés con un español, si es buena persona puedes estar con él*

*A la educación.* Derecho que también han expresado en su grupo de discusión los chicos de origen extranjero.

*M: el derecho a estar aquí, a la educación también. Hay muchos niños que no están estudiando, ni «na»*

*A la familia.* El derecho a tener una familia es un derecho que manifiestan los chicos españoles.

*V: El derecho a tener un hogar*

*E: Te refieres a tener una vivienda justa o a la familia*

*V: A la familia*

*A la salud.* A ser atendidos en centros de salud públicos si la persona enferma, sin discriminar a nadie por razón económica.

*A la protección.* En este caso se refieren a las peleas. Tema que aparece con bastante frecuencia en la conversación, y se expresan con las siguientes palabras:

*E: Eso de protección ¿cómo es?*

*R: Porque a lo mejor hay una pelea o lo que sea y hay gente que deja pasar, que no se preocupa por eso*

.....  
*J: Se pelean con ellos y con nosotros... por que es que ellos se creen que esto ya es de ellos, como si ellos fueran ya ... y nosotros pues a lo mejor, pues a mi me da igual, pero hay otros que se aprovechan de los niños más chicos ... aquí hay musulmanes que, vamos, se creen que ellos son aquí...*

### *Las obligaciones*

Para los chicos y chicas españoles/as los derechos se convierten también en una obligación con los otros, por lo que hacen referencia a lo dicho anteriormente. Los chicos y chicas hijas de familias inmigrantes también se expresan de la misma forma, pero además manifiestan violencia estructural.

### *Chicos y chicas hijos de familias inmigrantes*

La principal obligación que perciben los/as chicos/as es *el respeto* hacia los demás; es decir, la obligación de respetar a los otros. Lo señalan para diferentes aspectos: a la religión, a la raza y al color. Vemos ejemplos:

*R: Tenemos que respetarnos los unos a los otros,*

*M: A respetar la religión del otro*

*Y: Y a la raza, al color*

*E: y ¿eso?*

*Y: si, como por ejemplo, ella que es negra...*

Z: *sí, me dirán negra en la clase ... me dicen oye negra y yo le digo no me llamo negra me llamo Z...(omitimos el nombre para que no pueda identificarse esta alumna)*

Al: *Si, pero lo mismo que nosotros decimos oye negra, ellos nos dicen oye blanco, pero a nosotros no nos «jode» pero a ellos sí*

M: *Ella va a mi misma clase, y a ella le pasa mucho y empieza a llorar*

Z: *Por que quieren, es que muchos niños no tienen educación, que no tienen educación, son libres para hacer lo que quieran, pero esos niños, si de pequeños sus padres los educan muy bien, no van a salir a la calle a insultar a la persona y decirle negra, oye negra, que yo tengo nombre me llamo Z, por eso le he dicho a J que yo no me llamo negra, por eso he llorado, a mi no me gusta eso, me llamo Z y punto.*

E. *Por eso la obligación es a que nos llamemos por nuestro nombre*

Se aprecia en esta respuesta violencia estructural, pero esta violencia también se observa en el tratamiento a los otros/as compañeros/as que no son subsaharianos, sino de otros lugares.

M: *A mi también me llaman mora, pero yo tengo un nombre, a todos los marroquíes siempre llamamos moros*

Y: *Y a nosotros también rumanas...*

Al (español): *Pero eso, a lo mejor, yo tengo un amigo rumano aquí en el colegio, se llama M, el me llama a mi y yo a lo mejor le digo rumano ven aquí, tengo confianza con él...*

E: *Y el a ti qué te dice, ¿cómo te llama? español ven para acá*

M: *No, le dicen Al (su nombre)*

Al: *Por mi nombre*

Las chicas marroquí y rumana también observan esta actitud y la ponen de mani-fiesto. Actitud que es percibida de diferente forma por el chico español.

Entienden y nombran también otras obligaciones, por ejemplo la obligación de estudiar.

Veamos con relación a las obligaciones que otras situaciones aparecen que se dan en el contexto en el que viven:

M: *A respetar la intimidad de una persona, a respetar el cuerpo de una persona*

M: *La obligación de que todas las personas tienen derecho a estudiar*

E: *Obligaciones, el derecho a estudiar ya ha salido antes*

Z: *La obligación de estudiar*

G: *Yo creo que cuando eres chica tu obligación es estudiar*

M: *Yo digo que en los españoles es obligatorio, pero para los inmigrantes no...*

E: *¿cómo que no?*

M: *No, porque ya en España no importa si un inmigrante estudia o no, pero si es español si le importa...*

E. *En España es obligatorio, hasta los 16 años seas de donde seas, tengas papeles o no*

M: *Yo he visto muchos inmigrantes niños que trabajan en un invernadero y no tienen más de 14, 15 años, pero si ven a un español...*

En esta obligación a estudiar los chicos perciben diferencias en los intereses hacia un español o hacia un inmigrante y, además, denuncian las circunstancias de que se encuentren chicos inmigrantes trabajando en edad escolar en un invernadero, sabiendo que es obligación de las autoridades favorecer que estos chicos estudien puesto que están en la edad de estudiar y es un derecho y una obligación.

## CONCLUSIONES

Se ha elaborado una escala tipo likert de fácil aplicación y corrección, que puede ser de utilidad al profesorado u orientadores de los centros educativos de secundaria para aproximarlos al conocimiento de las competencias ciudadanas: crítica, comunicativa/social y resolución de conflictos, que presentan los/as chicos/as de E.S.O en contextos multiculturales. Una técnica más que les apoyará en el diagnóstico.

Las siguientes conclusiones las centramos en los resultados obtenidos en las tres competencias ciudadanas analizadas en el estudio cuantitativo y cualitativo.

La competencia en la que el alumnado estudiado muestra más déficit, es la que pone en práctica conocimientos, destrezas, sentimientos, emociones y actitudes relacionadas con la *resolución de conflictos*.

En resolución de conflictos es donde más discrepan los españoles de los otros colectivos. Es interesante señalar las diferentes percepciones y autopercepciones que sobre el «otro» tienen los y las jóvenes, por ejemplo, los españoles expresan no tener problema en compartir espacio y tiempo (en el centro educativo) con otros grupos culturales; pero esta conducta no es percibida por los/as chicos/as, sobre todo magrebies, que observan todo lo contrario. Es importante destacar que el alumnado de origen español expresa estar de acuerdo en que los compañeros de otras nacionalidades vivan alejados de sus casas, y esta actitud negativa no es apreciada por los y las jóvenes de familias inmigrantes.

Un tema bastante polémico, no sólo en Almería sino también en otras provincias españolas, es que a los inmigrantes se les niega el derecho a acceder a muchos lugares públicos de ocio. Nos sorprende la opinión del alumnado español, que se manifiesta en este sentido; es decir, para ellos y ellas los «inmigrantes» no tienen el mismo derecho que los españoles a estos lugares. Lógicamente, los chicos y chicas de familias inmigrantes señalan tener este derecho. Derecho de todos y todas indistintamente de su procedencia que tanto en este como en otros espacios geográficos no es nada fácil de ejercer.

Los y las jóvenes de familias inmigrantes entienden que las situaciones de injusticia que viven están centradas en las diferencias como grupos étnicos y culturales. Injusticias en las que el único objetivo es dañar al otro, al que ven diferente. En cambio, los españoles encuentran injusto el beneficio que la sociedad da al «otro», o el favorecer al otro que tiene unas determinadas necesidades, lo que hemos denominado discriminación positiva. La discriminación positiva, en algunas ocasiones, también produce situaciones injustas y violencia entre los grupos, por lo que se deberían equilibrar estas situaciones.

La deficiencia en resolución de conflictos se observa también en las entrevistas realizadas en otros estudios a padres y madres inmigrantes que se quejaban de la violencia que se vive en los centros educativos a los que asisten sus hijos. Las peleas entre los/as

chicos/as y, sobre todo, de distintas procedencias, aparece con mucha frecuencia a lo largo de los dos grupos de discusión. Lo mismo que aflora la violencia estructural cuando los/as jóvenes apelan a ser llamados por sus nombres y no ser señalados como «el moro», «la negra» o «el rumano».

La competencia en la que mejor resultado han obtenido todos los grupos ha sido en la *comunicativa/social*, obteniendo puntuaciones medias por encima de 3,606.

En esta competencia es importante señalar las diferencias de percepciones ante una misma situación entre los y las jóvenes españoles/as y los/as de familias inmigrantes, mientras que los y las jóvenes inmigrantes expresan que mantienen buenas relaciones con los españoles, los españoles no las conciben de esta misma forma.

También es curioso ver como los grupos de jóvenes magrebies y subsaharianos, afirman que los españoles tienen más derechos que los «otros» grupos. No obstante, opinan los cinco grupos culturales que todos tienen las mismas obligaciones.

Todos los grupos participantes creen que es importante la comunicación con otras culturas a través de Internet, pero los que más se inclinan por utilizar los medios de comunicación para que colectivos de diferentes culturas lleguen a conocerse son los magrebies y los europeos/as del este. En cuanto a la capacidad para relacionarse con los/as chicos/as de su mismo grupo y de otros grupos culturales diferentes, son los y las jóvenes de la Europa del este y los/as sudamericanas quienes con más intensidad manifiestan esta capacidad.

En la *competencia crítica* hallamos diferencias entre los grupos de la Europa del este y los españoles, manifestando más competencia crítica los/as europeos/as del este (media 3,53) y menos los chicos/as españoles/as (media 3,25).

Los españoles y las españolas perciben superioridad en sus costumbres, lengua y religión; en cambio, los/as jóvenes marroquíes y subsaharianos/as son los que manifiestan más interés por conocer la cultura del «otro».

Los/as jóvenes de familias inmigrantes piensan que las personas que vienen de fuera y se asientan y trabajan en Almería, ayudan a que esta ciudad crezca económicamente, esta visión no es compartida por los y las jóvenes españoles/as.

Tanto las chicas de familias inmigrantes como de familias españolas comparten una misma realidad, que es la desigualdad y discriminación que sufre la mujer, y expresan la necesidad de que a hombres y mujeres se les reconozcan los mismos derechos.

Con relación a los derechos, todos los jóvenes, sean españoles o de otras procedencias geográficas y culturales, expresan como derecho la «libertad para»: elegir religión, pensar libremente, actuar dentro de unos límites... Lo mismo que manifiestan tener la obligación fundamental de respetar y ser respetados por los «otros».

Hemos de concluir subrayando que las escuelas se constituye en lugar idóneo para aprender a convivir diferentes grupos culturales juntos y también para ejercer la convivencia. Es el lugar donde se aprenden conocimientos, destrezas, habilidades, emociones y actitudes hacia la ciudadanía y donde ese conocimiento se puede llevar a la acción.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Banks, J.A. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.
- Bartolomé, M. y Cabrera, F. (2003). Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales. *Revista de Educación*, número extraordinario 2003, 33-56.
- Cabrera, F. (2002). ¿Qué educación, para qué ciudadanía?, en E. Soriano (coord.), *Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Cassen, B. (2000). Les dix commandements de la preference citoyenne. *Maniere de voir*. Julio-Agosto.
- Equipo Editorial Eduteka (2004). La integración de las TIC en competencias ciudadanas. *Eduteka*, <http://www.edutek.org/ediciones/imprimible-382.htm>.
- Marín, M.A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos, en M. Bartolomé (coord.), *Identidad y Ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Mockus A. (2004). ¿Por qué competencias ciudadanas en Colombia? *Altablero*, 27, 1-3. [www.mineduacion.gov.co/altablero/](http://www.mineduacion.gov.co/altablero/)
- Sabariago, M. (2004). Estrategias metodológicas en aulas multiculturales, en E. Soriano (coord.), *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (2003). La educación y escolaridad de niños y jóvenes inmigrantes en Andalucía. *Educación, desarrollo y diversidad*, 6, 41-63.
- Soriano, E. (coord.) (2003). *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La Muralla.
- Soriano, E. (coord.) (2004). *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla. <http://www.oest.oas.org/colombia/compe/>
- VVAA (2002). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Narcea S.A.

Fecha de recepción: 26 de mayo de 2005.

Fecha de aceptación: 2 de diciembre de 2005.



## ANEXO

Crítica		Europeos del Este	Magrebies	Subsaharianos	Sudamericanos	Españoles
Mis costumbres, mi lengua, mi religión, son mejores que las que tienen los españoles/as / <i>mejor que las personas que proceden de fuera</i>	Nada, algo de acuerdo	68,5%	61,6%	66,7%	60%	24,3%
	Regular	17,1%	15,4%	22,2%	40%	16%
	Bastante, muy de acuerdo	14,4%	23%	11,1%		59,7%
Si las personas en presencia de una situación injusta nos pusiéramos en el lugar del otro e imagináramos cómo se siente, se producirían menos injusticias	Nada, algo de acuerdo	14,3%	46,2%	38,9%		12,8%
	Regular	28,6%	23%	38,9%	20%	21,1%
	Bastante, y muy de acuerdo	57,1%	30,8%	22,2%	80%	66,1%
Me gustaría que en clase se vieran a conocer y se trabajasen las costumbres de los/as Chicos/as que procedemos / <i>proceden de otros países</i>	Nada, algo de acuerdo	40%	15,3%	16,7%	40%	32,6%
	Regular	20%	30,8%	16,6%	20%	23,7%
	Bastante, y muy de acuerdo	40%	53,9%	66,7%	40%	43,7%
Cuando un chico o una chica necesita ayuda se la presto, me da igual si es español o extranjero/ <i>o procede de otro país como yo</i>	Nada, algo de acuerdo	2,9%	30,8%	22,2%		6,7%
	Regular			5,6%		19,2%
	Bastante, y muy ...	97,1%	69,2%	72,2%	100%	74,1%
Me gusta que entre mis amigos y amigas haya chicos y chicas españoles/as y de otros países diferentes al mío	Nada, algo de acuerdo	17,1%	7,7%	5,6%		24,3%
	Regular			16,7%		16%
	Bastante, y muy de acuerdo	82,9%	92,3%	77,7%	100%	59,7%
No me importa adquirir costumbres de otra cultura si con ello me puedo enriquecer como persona	Nada, algo de acuerdo	17,2%	23,1%	16,7%	20%	11,5%
	Regular	14,3%	23,1%	38,9%		23%
	Bastante, y muy ...	68,5%	53,8%	44,4%	80%	65,5%
Me interesa conocer la cultura de mis compañeros españoles y de otros países diferentes al mío/ <i>la cultura de los chicos y chicas de otros países</i>	Nada, algo de acuerdo	5,7%	15,4%	16,7%		20,4%
	Regular	14,3%	15,4%	16,7%	40%	30,1%
	Bastante, y muy ...	80%	69,2%	66,6%	60%	49,5%
Creo que conocer la cultura española/ <i>o de los chicos/as extranjeros</i> , y que los otros conozcan la mía nos enriquece mutuamente	Nada, algo de acuerdo	8,6%	7,7%	16,7%		11,5%
	Regular	20%	23,1%	16,7%	20%	23%
	Bastante, y muy ...	71,4%	69,2%	66,6%	80%	65,5%

Es bueno que vengan personas de otros países a trabajar a Almería, de esta forma esta ciudad crece económicamente	Nada, algo de acuerdo	14,3%		11,2%		21,4%
	Regular	11,4%	15,4%	16,7%	20%	26,2%
	Bastante y muy ...	74,3%	84,6%	72,1%	80%	52,4%
Los chicos y las chicas españoles/ <i>extranjeros</i> no se relacionan bien conmigo	Nada, algo de acuerdo	62,9%	69,2%	50%	60%	14,6%
	Regular	17,1%	15,4%	33,3%	40%	17,8%
	Bastante y muy ...	20%	15,4%	16,7%		69,6%
Si veo una persona tirada en la calle y aparentemente enferma, paso de largo, siempre hay alguien que le ayudará	Nada, algo de acuerdo	68,6%	61,5%	50%	60%	15,7%
	Regular	11,4%		5,6%	20%	14,7%
	Bastante y muy ...	20%	38,5%	44,4%	20%	69,6%
<b><i>Comunicativa y Social</i></b>						
Escucho con la misma atención las opiniones que expresan los/as chicos/as de mi clase, sean españoles o de otros países	Nada, algo de acuerdo	2,9%	7,7%	22,2%		7,7%
	Regular	8,5%	15,3%	5,6%		16,5%
	Bastante y muy ...	88,6%	77%	72,2%	100%	75,8%
Los españoles y extranjeros que viven en España tienen las mismas obligaciones al participar como ciudadanos en la sociedad	Nada, algo de acuerdo	5,8%	23,1%	11,1%	20%	9,6%
	Regular	5,7%	15,3%	33,3%		16,9%
	Bastante y muy ...	88,5%	61,6%	55,6%	80%	73,5%
Fuera del colegio solo hablo con chicos/as de mi país	Nada, algo de acuerdo	68,6%	53,8%	50%	80%	42,2%
	Regular	14,2%	7,7%	16,7%	20%	18,2%
	Bastante y muy ...	17,2%	38,5%	33,3%		39,6%
Las chicas y los chicos extranjeros tenemos los mismos derechos que los españoles, aunque ellos estén en su país/ <i>Los extranjeros que viven en España tienen los mismos derechos que nosotros los españoles</i>	Nada, algo de acuerdo	8,6%	15,4%	11,1%		20,7%
	Regular	14,3%	30,7%	22,2%		18,3%
	Bastante y muy de acuerdo	77,1%	53,9%	66,7%	100%	61%
Hay que participar abiertamente en los debates de clase argumentando nuestros puntos de vista	Nada, algo de acuerdo	5,7%	23,1%	11,1%		8%
	Regular	17,1%	15,3%	22,2%		8,9%
	Bastante, muy ...	77,2%	61,6%	66,7%	100%	83,1%

Los españoles tienen más derechos al participar en la sociedad que las personas que venimos/ <i>vienen</i> de fuera y nos/ <i>se</i> instalan en España	Nada, algo de acuerdo	65,7%	30,8%	38,9%	60%	61%
	Regular	14,3%	15,3%	11,1%	20%	18%
	Bastante, muy ...	20%	53,9%	50%	20%	21%
Hemos de hacer un esfuerzo para que los carteles y las notificaciones que desde los centros educativos se envían a las familias se hagan en el idioma que estas conocen	Nada, algo de acuerdo	20%	23,1%	16,7%	20%	14,7%
	Regular	31,4%	23%	16,6%		25,8%
	Bastante y muy de acuerdo	48,6%	53,9%	66,7%	80%	59,5%
Los medios de comunicación deberían emitir programas donde participen colectivos de distintas culturas para acercarnos los unos a los otros	Nada, algo de acuerdo	8,6%	15,4%	27,8%	20%	19,5%
	Regular	20%	15,4%	16,7%	40%	29,1%
	Bastante y muy de acuerdo	71,4%	69,2%	55,5%	40%	51,4%
Me parece importante relacionarme con personas de otros países a través de Internet	Nada, algo de acuerdo	22,8%	15,4%	11,1%	20%	18,2%
	Regular	8,6%	15,4%	5,5%	40%	19,8%
	Bastante, muy ...	68,6%	69,2%	83,4%	40%	62%
<b>Competencias en resolución de conflictos</b>						
Los/as alumnos/as españoles/as ven como un problema que en los centros educativos también haya alumnado de otros países	Nada, algo de acuerdo	40%	30,8%	27,8%	60%	70%
	Regular	20%	7,6%	38,8%	40%	16,6%
	Bastante, muy ...	40%	61,6%	33,4%		13,4%
Cuando discuten un chico/a de mi país con otro/os de otra/s procedencia/s, me da igual quien tenga razón, siempre estoy a favor del chico de mi misma procedencia	Nada, algo de acuerdo	85,7%	61,5%	72,3%	60%	15%
	Regular	11,4%	15,4%	22,1%		17,3%
	Bastante, muy de acuerdo	2,9%	23,1%	5,6%	40%	67,7%
Cuando se producen conflictos entre varios compañeros/as, en el centro educativo, aunque pueda ayudar a resolverlos, me muestro indiferente, no van conmigo	Nada, algo de acuerdo	45,7%	69,2%	55,5%	80%	28,8%
	Regular	28,6%		22,3%	20%	33,2%
	Bastante, muy de acuerdo	25,7%	30,8%	22,2%		38%
Cuando tengo un problema con un/a compañero/a lo soluciono mediante el diálogo	Nada, algo de acuerdo	8,5%	15,4%	16,7%		12,5%
	Regular	22,9%	30,7%	16,7%	20%	17,9%
	Bastante, muy ...	68,6%	53,9%	66,6%	80%	69,6%

Los españoles prefieren/ <i>preferimos</i> que los inmigrantes vivan lejos de sus/ <i>nuestras</i> casas	Nada, algo	62,8%	61,6%	50%	60%	12,5%
	Regular	17,2%	15,3%	27,8%	20%	12,4%
	Bastante, muy ...	20%	23,1%	22,2%	20%	75,1%
Los/as chicos/as de otros países tenemos/ <i>tienen</i> el mismo derecho que los españoles a los lugares públicos de ocio	Nada, algo de acuerdo	5,8%	15,4%	16,7%		70,3%
	Regular	2,8%	7,6%	11,1%		15%
	Bastante, muy ...	91,4%	77%	72,2%	100%	14,7%
Las personas que venimos/ <i>vienen</i> de fuera de España realizamos los trabajos que no quieren/ <i>queremos</i> hacer los españoles	Nada, algo de acuerdo	57,1%	53,9%	38,9%	40%	17,9%
	Regular	5,7%		16,7%	40%	21,7%
	Bastantes, muy de acuerdo	37,2%	46,1%	44,4%	20%	60,4%

## CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACTUAL

Cristina Moral Santaella<sup>1</sup>

### RESUMEN

*En este trabajo se analiza el problema de la validez de la investigación cualitativa actual, pues los criterios de validez científica están siendo cuestionados por criterios de validez sensibles a problemas como la interpretación, la representación, la reflexividad y el control de la investigación. Proporciona criterios para evaluar la calidad y rigor de los trabajos de investigación cualitativa, apoyándose en una validación que supera la mera triangulación y opta por procesos de «cristalización», procesos que se suponen más coherentes a la realidad social que pretende captar la investigación cualitativa.*

*Palabras clave:* Investigación Cualitativa, Criterios de validez.

### SUMMARY

*The validity of the current qualitative research is analyzed in this paper. The scientific validity criteria are being questioned by validity criteria sensitive to issues such as interpretation, representation, reflexivity and research control. This paper provides criteria for the evaluation of the qualitative research papers, based on a validation that surpasses the triangulation and chooses «crystallization», processes which are supposed to be more coherent with the social reality that intends to capture the qualitative research.*

*Key words:* Qualitative research, Validity criteria.

---

<sup>1</sup> Departamento de Didáctica y O. Escolar Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja, s/n – 18071 – Granada. cmoral@ugr.es

## 1. INTRODUCCIÓN

En un reciente artículo titulado «Estudios Cualitativos en Educación a Principios del Siglo 21», Scheurisch y Clark (2006), alertan de los cambios que se están produciendo en estos últimos años en la investigación cualitativa, debidos a un movimiento que proporciona una nueva definición de investigación educativa a través de parámetros científicos y positivistas (National Research Council, 2002).

Para Conostas (1998) y Hatch (2006) este movimiento es provocado por las negativas consecuencias de la postmodernidad. «El pensamiento postmoderno es caracterizado por la paradoja, la ironía y la contradicción, por la posibilidad de usar diversos paradigmas, de considerar los problemas desde distintos puntos de vista, pero también es caracterizado por las crisis de representación y de legitimidad que ha sufrido la investigación cualitativa, crisis que finalmente ha desencadenado una parálisis en la investigación cualitativa» (Hatch, 2006, pp. 405).

Frente a esta crisis, autores como Scheurich y Clark (2006), Nespors (2006), Hatch (2006), Lather (2006), Demerath (2006), Milner (2006), desean defender y restablecer la investigación cualitativa como una forma de investigación valorada y respetada. La guerra de paradigmas cuantitativo/cualitativo, que ahora se acrecienta por la crisis de la postmodernidad, debe suponer una reafirmación de los presupuestos cualitativos frente a las nociones de ciencia moderna que buscan una investigación basada en presupuestos científicos» (Hatch, 2006, pp. 406).

Ante esta situación es interesante volver a reconsiderar los criterios de validez de la investigación cualitativa, como ya hizo Sandín Esteban en el año 2000, en una excelente recopilación de los criterios de validez en la investigación cualitativa publicada en RIE. Por esto, analizamos de forma directa y haciendo preguntas concretas, los criterios de validez que sustentan las investigaciones cualitativas, descubriendo al lector la necesidad de razonar detenidamente los diseños de investigación cualitativos, pues «el diseño de una investigación cualitativa es mucho más complejo que el de una investigación cuantitativa, «no es un diseño más «blando o suave», como algunas veces se ha criticado a la investigación cualitativa, sino más difícil de planificar para que sea válido» (Berliner, 2002, pp. 18).

## 2. EL PROBLEMA DE LA INTERPRETACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Según Denzin y Lincoln (2000) «La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo... y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc. (pp. 3).

Si la investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo para recoger una información sobre él, esta información es filtrada, a la vez que interpretada y representada, por el propio investigador. Este elemento «interpretativo» que caracteriza la investigación cualitativa le confiere una gran complejidad, especialmente

cuando se considera que al realizar esta práctica interpretativa podemos transformar el mundo en una serie de representaciones personales y sesgadas. Es por esto que los investigadores cualitativos se plantean su papel en el estudio de los fenómenos sociales y el procedimiento que siguen para dar sentido e interpretar los fenómenos que observan sin introducir ningún sesgo en la interpretación (Davinson, 2006).

Para resolver el problema del elemento interpretativo, la práctica más habitual en la investigación cualitativa es la que realiza la recogida de una variedad de materiales empíricos para describir el fenómeno que quieren estudiar, a la vez que una recogida de los significados particulares que la gente da del fenómeno estudiado desde distintas perspectivas y posiciones. Sobre los materiales recogidos desarrollan prácticas interpretativas interconectadas, esperando siempre conseguir una mejor comprensión de los problemas que estudian. Como señalan Denzin y Lincoln (1998) y Denzin (1998), debido a que el investigador cualitativo es consciente de que cada práctica, cada material empírico o cada método, hace al mundo visible de una forma diferente, suelen mantener un compromiso por usar más de una práctica interpretativa en un estudio, aunque este intento complejo de captar la «verdad», lleve asociados otros problemas como sería además de buscar una verdad *válida*, el buscar una verdad *consistente, aplicable y neutral*, (Lincoln y Guba, 1999), aspectos que amplían el campo de la validez y del estudio cualitativo como se verá en los siguientes apartados.

Pero volviendo a la problemática básica que encierra el elemento interpretativo, el investigador cualitativo puede verse como un personaje dedicado a hacer montajes, montajes interpretativos que producen una representación de piezas que se juntan y se acoplan de una manera adecuada para producir una compleja estructura o construcción. Esta estructura o construcción cambia cuando se utilizan sobre ella diferentes herramientas, métodos y técnicas de representación e interpretación para hacer la construcción o el montaje. El montaje se interpreta y se percibe como un todo, no se ve secuencialmente, aunque se construya secuencialmente, sino que se percibe de manera simultánea, creando una unidad psicológica y emocional para interpretar la experiencia (Denzin y Lincoln, 2000).

El montaje se construye mediante la utilización de múltiples métodos para asegurar una profunda comprensión del fenómeno estudiado y conseguir un proceso de 'triangulación'. Pero como ha señalado Richardson (1997), aunque se intenta asegurar una profunda comprensión del fenómeno en cuestión, la realidad objetiva nunca puede ser capturada, por lo tanto es demasiado pretencioso llegar a «aceptar» que se pueden «conocer las cosas a través de su representación».

La premisa sobre la que se fundamenta la «triangulación» es que la combinación de prácticas metodológicamente múltiples, materiales empíricos, perspectivas y observadores, permite que un estudio particular sea mejor comprendido y que tenga mayor rigor, profundidad y riqueza. Pero ahora se discute el concepto de triangulación, y se llega a considerar que: «la imagen central de la investigación cualitativa es el 'cristal', no el 'triángulo'. El cristal es un prisma que refleja externamente y se refracta dentro de sí mismo, creando diferentes colores, modelos y direcciones, permitiendo avanzar por distintos caminos. En el proceso de 'cristalización', el escritor cuenta el mismo hecho desde diferentes puntos de vista. No hay una 'correcta' lectura del acontecimiento. Cada lectura, como cada luz o brillo, destello que proporciona el cristal, refleja una

perspectiva diferente del incidente. La triangulación es el resultado de múltiples realidades refractadas simultáneamente, no secuencialmente como hace la cristalización» (Ricahrdson, pp. 92).

El problema relativo a si optar por una validación como triangulación o como cristalización, crea una serie tensiones y contradicciones en la investigación cualitativa, pero a la vez, en estas tensiones generadas se avanza consiguiendo una visión de la investigación cualitativa más real y una mayor comprensión del significado y potencial de la investigación cualitativa.

### 3. LOS PROBLEMAS DE VALIDEZ A LO LARGO DE LA HISTORIA DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

A lo largo de la historia la investigación cualitativa ha intentado plasmar, describir, analizar... la realidad social, ajustando sus procedimientos y patrones de referencia a una serie de cánones o indicadores de lo que se considera una buena investigación. Los problemas acerca de si la realidad se puede captar o no, de si los resultados de la investigación cualitativa son una interpretación de la realidad, de cómo incluir la aportación individual que hace el investigador, etc., para alcanzar investigaciones válidas y rigurosas, se han resuelto de distintas maneras. Flick (2002) y Denzin y Lincoln (1998, 2000), hacen un resumen de la investigación cualitativa a lo largo de la historia, en la que se aprecia cómo se ha evolucionado en la forma de plantear y resolver estos problemas.

- **Periodo tradicional:** En el periodo tradicional prima una perspectiva científica y positivista para hacer la investigación cualitativa. El investigador cualitativo escribe narraciones fiables y totalmente objetivas, pues se supone que el investigador cualitativo puede despojarse de su subjetividad. Se deben recoger «hechos científicos», por lo tanto se busca la objetividad (Denzin y Lincoln, 1998; Hammersley, 1999).
- **Fase modernista:** La década de los 70 se puede caracterizar por un intento de formalizar los métodos cualitativos, intentando darles el rigor de la investigación cuantitativa (Taylor y Bogdan, 1992). Es por esto por lo que los trabajos que se realizan en este periodo, intentan ser investigaciones cualitativas rigurosas que lleguen a establecer teorías causales que expliquen los fenómenos sociales, produciendo narraciones de tipo causal, frente a las narraciones descriptivas del periodo tradicional.

Los resultados de las investigaciones cualitativas deben ser verificados mediante criterios de evaluación tales como validez interna y externa, utilización de análisis estadísticos, aislamiento de variables, relaciones causa y efecto, ... medición,... cuantificación de los fenómenos. Los investigadores buscan la probabilidad de apoyar o soportar los argumentos o los descubrimientos, la probabilidad de que..., la frecuencia de que..., unos hechos puedan ser aplicados a una situación específica para poder mejorarla, etc. (Miles y Huberman, 1984; Huberman y Miles, 1998).



- **Mezcla de Géneros y Crisis de Representación:** En la década de los 80 existe una gran diversidad de géneros, paradigmas, técnicas y procedimientos con objeto de poder captar con mayor profundidad la realidad. Surge una polémica difícil de superar al considerar que todos los escritos antropológicos son interpretaciones de interpretaciones (Geertz, 1997; Marcus y Fischer, 2001). El mundo de la experiencia real puede ser sólo capturado en la memoria del escritor o en la experimentación ficticia de la representación que elabora en sus escritos cualitativos y etnográficos. El observador/investigador tiene una voz privilegiada en la interpretación del escrito, pues además de observar la historia toma parte en ella, lo cual conlleva el riesgo de que sus escritos dirijan la producción del conocimiento/poder. Los temas relativos a la validez, fiabilidad y objetividad, que en los periodos anteriores se creía podían ser controlados, ahora son vistos como temas problemáticos generando grandes tensiones y contradicciones, buscando nuevos modelos de validez que superen a la mera triangulación (Janesick, 2000).
- **Triple Crisis:** Una triple crisis de representación, legitimación y práctica es lo que caracteriza la investigación cualitativa desde la década de los 90 (Gergen y Gergen, 2000; Denzin y Lincoln, 2000; Lincoln y Denzin, 2000): a) La primera de las crisis, o crisis de representación, hace referencia a que los investigadores cualitativos no pueden capturar la experiencia real directamente. Tal experiencia es creada en el texto escrito realizado por el investigador; b) La segunda crisis, o crisis de legitimación, hace referencia al tema problemático de los criterios tradicionales para evaluar e interpretar la investigación cualitativa, preguntándose ¿cómo pueden ser los estudios cualitativos evaluados en este momento contemporáneo postestructuralista?; c) Estas dos primeras crisis forman la tercera crisis, o crisis de la práctica, la cual se pregunta ¿cómo es posible efectuar un cambio en la sociedad si ésta solamente se construye en un texto?
- **Momento Actual:** Como ya hemos expuesto en la introducción, en la actualidad existe una batalla sobre la naturaleza de la investigación científica, batalla que promueven los investigadores de línea positivista y los que rechazan el movimiento postmoderno (Scheurich y Clark, 2006). Los cualitativos se defienden y no les preocupa entrar en esta guerra que quiere imponer las nociones modernas de ciencia de forma exclusiva (Nacional Research Council, 2002; Feuer, Towne y Shavelson, 2002). Para esto en el *International Journal of Qualitative Studies in Education* (2006) se llama a la acción para enfrentar esta batalla y solicitan, encarecidamente, trabajos de investigación cualitativa para salvar la parálisis en la que está sumida la investigación cualitativa.

#### 4. PROFUNDIZANDO EN EL MOMENTO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

En este momento existe una gran polémica respecto a lo que se entiende como válido, adecuado o con rigor en la investigación cualitativa, polémica asociada con los criterios para resolver los problemas de interpretación en los textos cualitativos. Para analizar con detenimiento este momento profundizamos en los siguientes temas:

### — Mezcla de Paradigmas y Métodos

Con objeto de conseguir una mejor representación de la realidad social, la mezcla de métodos y paradigmas es una práctica habitual en la investigación cualitativa. Pero ante la propuesta de mezclar métodos y paradigmas, los investigadores cualitativos se plantean las siguientes preguntas: ¿Hasta qué punto es «correcto» compaginar paradigmas?, ¿es posible compaginar métodos?, ¿es posible mezclar los elementos de un paradigma con los de otro?.

Si la respuesta a estas preguntas fuera «Sí», esto significa que los datos que se obtienen de las investigaciones en las que se mezclan métodos y paradigmas nos dará una mejor representación del mundo. La respuesta desde la perspectiva de Lincoln y Guba (2000) es un 'cauteloso sí', pues una acomodación entre paradigmas es posible cuando estos comparten elementos axiomáticos que son similares (paradigma positivista y postpositivista), pero cuando los axiomas de cada paradigma son contradictorios y mutuamente exclusivos no es posible realizar la acomodación o comparación (positivista/interpretativo).

Autores como Bericat (1998), Johnson y Onwuegbuzie (2004), Donmayer (2006), por el contrario, son partidarios de la mezcla de paradigmas, adoptando una postura más pragmática. Para Bericat (1988), el método cualitativo, orientado a la captura del significado, y el cuantitativo, orientado a la determinación de la medida, lejos de ser antagónicos, como han sido considerados tradicionalmente, pueden y deben integrarse en diseños multimétodo que mejorarán tanto la validez como la fiabilidad de las investigaciones sociales. Para Johnson y Onwuerglouzie (2004), «el pragmatismo es el modelo filosófico de referencia para llevar a la mezcla de métodos, y aunque él aboga por esta mezcla, considera que su propósito no es resolver los problemas metafísicos, epistemológicos y axiológicos... Este pragmatismo enfrentado al puritanismo de la división paradigmática ayuda a mejorar la comunicación entre investigadores desde distintos paradigmas e intentar avanzar en el conocimiento» (p. 16). Donmayer (2006), considera que la utilización de diferentes orientaciones en investigación puede producir un conocimiento complementario, en cambio si se profundiza en las diferencias paradigmáticas se produce una balcanización en el conocimiento, por tanto se propuesta es más estratégica y pragmática. Para Donmayer es más útil caracterizar las diferencias paradigmáticas en términos de «diferenciación de propósitos», estableciendo los siguientes meta-propósitos (p. 24):

- Propósito de búsqueda de la verdad: ¿Cuál es la respuesta correcta, la efectividad... para un programa, una persona, una estrategia...?
- Propósito descriptivo: ¿Cómo los participantes en la investigación interpretan el fenómeno estudiado...?, ¿Cómo los procesos y las estructuras son usados para construir el significado...?
- Propósito de análisis del desarrollo: ¿Cómo un grupo de individuos o una organización cambian en el tiempo...?
- Propósito personal: ¿Cuál es la interpretación que realiza el investigador de manera personal e idiosincrática...?
- Propósito de cambio social: ¿Cómo se produce el cambio individual o de una organización...?

### — La «acción» en la investigación cualitativa

La «acción» no significa lo mismo en los distintos paradigmas de investigación cualitativa. El paradigma positivista ve la acción como una forma de contaminación de los resultados de la investigación. El paradigma interpretativo considera la acción, verificada en los resultados de la investigación, un logro importante y significativo del proceso de indagación. Los positivistas creen que la acción es una forma de subjetividad, impidiendo la objetividad considerada como propósito o fin. Los teóricos críticos, por el contrario, buscan la acción social realizando investigaciones en las que se manifiestan las prácticas injustas para implicar a los participantes en una transformación de la sociedad (Lincoln y Guba, 2000).

Esta «llamada a la acción» de los investigadores de paradigma crítico se asocia con un compromiso ético y político, superando la visión de que la acción y la realización de una investigación más participativa, cooperativa y práctica para cambiar la sociedad interfiere o niega la objetividad (Kemmis y McTaggart, 2000; Whyte, W., Greenwood, J. y Lates, P., 2001).

Para Hostetler (2005) la «buena investigación» se ha medido siempre mediante cuestiones metodológicas más que a partir de cuestiones de tipo ético «una buena investigación educativa no es cuestión solo de la utilización de buenos procedimientos de recogida y análisis de datos, sino también de propósitos y resultados benéficos para la sociedad que estudia...El poder de la investigación es proporcionar algo para mejorar la vida de la gente que estudia» (p. 21). Bartolomé Pina (1992) considera que el rigor científico de una investigación se suele apoyar en estrategias de triangulación como elemento fundamental, pero considera que «cuando se trata de investigaciones orientadas al cambio social y educativo, la fuente fundamental de validez será, en definitiva, la constatación de si el cambio se ha efectuado realmente en las práctica a las que supuestamente afecta y la permanencia del mismo» (pp. 34). Esta misma autora, citando a De Miguel (1988), vuelve a destacar del carácter transformador y promotor del cambio que es un indicador claro del fundamento y validez de la investigación cualitativa: «Todos sabemos que aportar soluciones eficaces pasa necesariamente por transformar la educación. Hasta la fecha, al menos en nuestro contexto, no parece que positivistas y naturalistas hayan tenido demasiado éxito en este proyecto. Probablemente buena parte de la culpa no sea suya y la alternativa realmente sea la de un Paradigma para el Cambio» (pp. 76).

### — Control

Otro tema que crea controversias y tiende a ser problemático cuando se plantea la validez en el estudio cualitativo, es el relacionado con el control de la investigación: ¿quién la inicia?, ¿quién determina las cuestiones de estudio?, ¿quién determina lo que constituyen los descubrimientos?, ¿quién narra e interpreta?, ¿quién determina como deben ser recogidos los datos?, ¿quién determina las formas en que los datos deben ser hechos públicos: se hacen públicos todos los datos o sólo algunos de ellos?, ¿quién determina la forma de representación de los datos?, etc.

Los investigadores de línea crítica destacan la necesidad de que los miembros de la comunidad que participan en la investigación, tomen el control de la investigación, y niegan que el uso del control por parte de los participantes o implicados en la investigación pueda llevar a atacar su rigor o objetividad. Por el contrario, el control de la investigación por parte de toda la comunidad implicada en la investigación se considera un medio para fomentar la emancipación, la democratización, el poder de la comunidad, para lograr oír las voces marginalizadas, (Wagner, 1997; Kemmis y McTaggart, 2000).

Para Lincoln (2001) y Seale (1999), la calidad en la investigación cualitativa y el uso del control está profundamente relacionado con las cuestiones de voz, reflexividad, y representación textual de la investigación. Para los indagadores convencionales el uso del control es efectivo si reduce o elimina *la voz, la reflexividad y la apertura en la representación*, porque cada una de ellas es una amenaza para el rigor, especialmente para la objetividad y la validez tradicionales. Para los investigadores de paradigmas, críticos, participativos y cooperativos, son estos mismos elementos, los que los indagadores convencionales intentan reprimir y controlar, los que dan el verdadero fundamento y solidez a la investigación cualitativa actual, requiriendo otro tipo de validez distinto al convencional Gergen y Gergen (2000).

— *Voces (voces múltiples)*: En el paradigma de investigación cualitativa tradicional, la voz apropiada es una voz anónima que narra los hechos de manera fría. Pero cuando los investigadores comienzan a ser conscientes de las realidades abstractas que crean en sus textos, comienzan a descubrir la necesidad de «oír» a sus informantes para impedir la construcción de realidades personales y sesgadas. Oír las voces de los participantes en la investigación significa una forma más participativa de investigación: no solamente se tiene la voz del investigador reflejada en el texto, sino también las voces de los que participan en la investigación hablando de ellos mismos (Lincoln y Guba, 2000). Ante este tema el investigador cualitativo se cuestiona: a) cómo va a tratar su propia voz ¿debe ser simplemente una entre otras muchas o debe tener un privilegio en virtud de su entrenamiento profesional?, b) ¿cuáles son las voces que hablan en el texto y por qué?, ¿cuáles se suprimen, con qué criterios? Por lo general, el investigador funciona como último autor del trabajo o coordinador de las voces, y así actúa como el último árbitro para la inclusión de voces, énfasis de algunas de ellas, e integración final. Para impedir la perspectiva particular del investigador se suele optar por una representación distribuida, en las que el formato de papel se divide en columnas y cada columna representa una perspectiva o voz, dando la posibilidad al lector de ver las distintas perspectivas de forma simultánea (Gergen y Gergen, 2000).

— *Reflexividad*: Es el proceso de reflexionar críticamente sobre uno mismo como investigador. Es un proceso de subjetividad crítica en la que el investigador toma consciencia de uno mismo como indagador y como persona que responde al proceso de investigación, como una persona que comienza a conocerse a sí mismo dentro del proceso de investigación, con un sistema de valores y creencias personal que se ve afectado por los valores y creencias que descubre en el estudio. Por tanto, como destaca Richardson (1997), no solamente llegamos con nuestra propia identidad al campo, nosotros también creamos

la identidad dentro del campo. La escritura sociológica no es meramente transcribir alguna realidad, sino que es un proceso de descubrimiento de esa realidad a partir de las notas, ideas, imágenes que recogemos del campo de estudio y un descubrimiento del sujeto que investiga, un descubrimiento de su propia identidad a partir del proceso que analiza y estudia.

El modelo reflexivo es utilizado por Milner (2006) indicando las posibilidades que tiene para que, tanto el investigador como los participantes en la investigación, se impliquen en un proceso de construcción de ellos mismos, permitiéndoles una reflexión sobre cómo cambiar las situaciones o los significados que les oprimen. El modelo reflexivo sirve como un heurístico para asistir tanto al investigador como a los participantes a que mejoren lo que conocen y cómo lo conocen, y así beneficiar la teoría, la investigación y la práctica (pp. 381-382).

— *Representaciones textuales postmodernas*: Algunos autores como Denzin (2000) consideran que el mundo social no es una cuestión simple que puede plasmarse en una representación textual, que puede ser utilizada para la liberación o para la opresión. Para resolver los problemas que conlleva la representación textual se utilizan las siguientes estrategias: a) Para resolver los problemas relativos a la «autoridad del texto cualitativo», las voces de todos los que de alguna forma construyen el fenómeno que se estudia no pueden silenciarse, b) Para superar la mera representación textual que obliga a seguir un formato particular, los textos rompen los límites estructurales y formales para que puedan ser comentados y criticados por todos los miembros internos y externos al proceso de investigación. La representación de los estudios cualitativos deja de ser exclusivamente textual y utiliza otras formas de representación como la imagen visual, secuencias de imágenes, poesías, textos desordenados, etc.

La descripción del investigador toma la forma de invenciones autobiográficas o poesías que ofrecen un rango expresivo, creativo y singular o particular de cada investigador y pueden ser criticadas fuera de los límites exclusivamente académicos, pues su misma forma de representación las hace más accesibles para ser comprendidas por toda la comunidad. También aparecen formas de representación que se apoyan en música, vídeos, diapositivas, que operan simultáneamente, sin hacer sobre ellas ninguna interpretación. La audiencia que recibe esta forma de representación basada en la aplicación de medios audiovisuales, tiene la posibilidad de relacionarse con el tema de manera libre, pues ellos tienen la libertad para interpretarlo como quieran (Gergen y Gergen, 2000; Denzin, 2000; Marcus y Fischer, 2001; Richardson, 1997).

Pero Eisner (1997) hace una crítica grande a las nuevas formas de representación analizando sus ventajas e inconvenientes. La forma habitual de representación es mediante textos, en concreto, mediante proposiciones y Eisner considera que la elección del texto no es aleatoria sino que tiene una justificación clara: « Lo habitual es utilizar proposiciones en la representación textual pues es la forma tradicional de entender el conocimiento. ...No se puede llegar a algún problema epistemológico sin las proposiciones como recurso de conocimiento, pues sin ellas se llega a la ambigüedad. El conocimiento se vincula con problemas de verificación, de verdad, de afirmaciones que sin proposiciones son imposibles de plasmar ... Cuando se utiliza como forma de representación una película se realiza un montaje o collage, se interpreta y se decide la forma en que

se juntan las imágenes, por tanto es necesario justificar por qué y explicar por qué se realizan estas actuaciones para evitar que la representación no sea ambigua, para evitar que la representación sea más evocativa que denotativa, para que las representaciones consigan realmente complicar nuestras vidas (pp. 7-8).

### — Fundamentos de verdad

Los principios o fundamentos de verdad que sirven de referente al considerar la validez de un estudio cualitativo, parten de la cuestión básica, a la vez de compleja, de si: «el mundo tiene o no tiene una existencia real fuera de la experiencia humana». Para los investigadores de línea positivista, existe una realidad «real» apartada de la aprehensión humana a la que nos podemos aproximar mediante la utilización de métodos que sean preventivos de esta contaminación humana; la verdad científica y el conocimiento acerca de la realidad se consigue aplicando pruebas rigurosas sobre los fenómenos que se estudian para evitar el sesgo humano. Actualmente se acepta que los fundamentos de verdad y de conocimiento pueden ser definidos desde una infinita variedad de caminos, tantos como el proceso racional en que se implique el investigador o como el resultado de la observación empírica que realice. Las contribuciones actuales consideran que el texto está desconectado de algún sistema trascendental de significado o de verdad y sitúan este significado dentro del contexto social donde se produce la investigación. No se acepta una verdad permanente, invariable o universal. La verdad y el conocimiento válido se construyen desde el consenso entre los miembros de la comunidad, en un proceso de negociación que establece lo que se considera y acepta como bueno (Lincoln y Guba, 1999; Smith y Deemer, 2000).

Al conocimiento verdadero se accede a través del diálogo, por tanto se pasa de una *validez objetiva* (del periodo tradicional y moderno) a una *validez comunal* a través de la argumentación de los participantes en el discurso. Esta validez comunal nunca está fijada o es invariable, sino que es creada por la comunidad y está condicionada por el momento histórico y temporal donde vive la comunidad. Esta validez se asocia también con una serie de consideraciones morales de emancipación y búsqueda de lo auténticamente humano (Lincoln y Guba, 2000). Como señalan estos autores, la objetividad, es una quimera, una criatura mitológica que nunca ha existido, situada solo en la imaginación de aquellos que creen que el conocimiento puede ser separado del que conoce. Lo real y verdadero es un 'código de representación' como sostiene Davison (2006).

Desde estos planteamientos se podría pensar que la investigación cualitativa actual se ha despedido de los criterios, principios o normas regulativas acerca de lo que se considera correcto o incorrecto, verdadero o falso, ya que si asumimos las anteriores suposiciones cualquier fundamento de verdad se construye en un proceso de negociación y de diálogo entre los miembros de una comunidad. Se podría entonces pensar que cualquier cosa puede ser válida, en algún momento o lugar. Este comentario banal podría ser el fin de la ciencia social, pero como exponen Lincoln y Guba (2000), la investigación cualitativa no se ha despedido de los criterios, haciendo referencia al trabajo de Schwandt (1989).

Schwandt (1989, 2000) sitúa la indagación social dentro de un pragmatismo filosófico. Este pragmatismo filosófico proporciona un esquema de referencia para insertar la investigación social cualitativa dentro de la filosofía práctica. La filosofía práctica se caracteriza por realizar consideraciones morales y prudentes más que consideraciones científicamente convencionales. Los criterios para conducir una investigación cualitativa residen en, más que buscar leyes que expliquen y prueben los problemas sociales, buscar una comprensión de los propósitos de la práctica desde una variedad de perspectivas o lentes. Para ello el investigador cualitativo debe desarrollar una inteligencia crítica que le permita realizar una crítica moral del problema social que analiza. Partiendo de estos supuestos el investigador social cualitativo debe ser evaluado por su capacidad para producir un cambio social, por su capacidad para elaborar informes de investigación que dispongan a analizar, calibrar y tomar juicios sobre los problemas sociales, y por su capacidad de «sabiduría o prudencia de la práctica».

El tema no es por tanto si nosotros deberíamos tener criterios o qué criterios se podrían adoptar para hacer una investigación válida dentro de la comunidad científica, sino más bien plantearse esta cuestión: «si el fin último de la indagación social se dirige a la transformación de la propia sociedad, entonces los únicos criterios válidos son los que nos lleven a esta transformación (Lincoln y Guba, 2000). Los criterios para la transformación están dentro de un proceso de diálogo, considerado por Schwandt (1989) como un discurso moral. Por tanto, se podría decir que nos hemos despedido de los criterios sólo en el sentido en que previamente o tradicionalmente se concebían, por tanto los criterios de validez deben ser radicalmente reformulados para que puedan servir a la investigación social.

Howe (1997) destaca que actualmente existe un debate fuerte en torno al interpretacionismo de la investigación cualitativa, un debate que enfrenta a los postmodernistas y los transformacionistas. Los postmodernistas se caracterizan por la filosofía de la reconstrucción y de la desnormalización, los transformacionistas se caracteriza por no rechazar los proyectos emancipatorios modernistas (p. 13) y por considerar que no todas las propuestas normalizadoras para el desarrollo de la persona son malas, por lo tanto deben promoverse mediante la educación (p. 17). La investigación educativa debe avanzar promoviendo trabajos que sean útiles para la sociedad.

Erickson (2004) destaca que en esta edad de cientificidad que impregna la investigación educativa, los investigadores cualitativos se ven atrapados en un estado de inercia post-estructural donde los comentarios a favor (Pierre, 2002; Pillow, 2000) o en contra (Constas, 1998) del postmodernismo crean fuertes debates produciendo a su vez una profunda crisis de confianza en las descripciones que provienen de los investigadores cualitativos informando de los problemas sociales, descripciones que construyen teorías que son utilizadas para la toma de decisiones sobre la acción y la transformación social. La solución que propone Erickson (2004) es la de utilizar estudios «microsociológicos» que se centren en los encuentros e interacciones «cara-a-cara», consiguiendo llevar el análisis donde se produce la acción, donde se produce la energía emocional de los sujetos en la construcción de la realidad y en la transformación de la misma.

## 5. NUEVAS FORMAS DE VALIDEZ

Para resolver cuestiones del tipo de si los descubrimientos de la investigación cualitativa son suficientemente auténticos, reflejo de las realidades, de confianza y exactos, se puede optar por una validez relacionada con la aplicación del método de indagación de forma rigurosa. Crewell y Miller (2000) y Anfara et al (2002) hacen referencia a los siguientes procedimientos para conseguir trabajos de investigación cualitativa válidos: a) una persistente y prolongada observación, b) triangulación, c) revisión por pares, d) análisis de casos negativos, e) clarificar la fundamentación del investigador, f) comprobación por los miembros de la investigación, y g) audiencias externas.

Pero además de estos criterios, debemos considerar la existencia de otros, especialmente después de considerar los elementos revisados en el apartado anterior. Desde los argumentos expuestos, encontramos una validez relacionada con la búsqueda de un acuerdo o consenso en la comunidad. Esta validez es una nueva forma de rigor, un rigor consensuado y negociado que permite hacer visible los distintos puntos de vista en la interpretación (Hodder, 2000; Denzin, 1998). Esta segunda clase de rigor se asocia con un tipo de validez «auténtica» apoyada en procesos de «cristalización» más que en procesos de triangulación. Los criterios de verdad y de rigor desde la perspectiva de la validez como autenticidad en la indagación cualitativa hacen referencia a los siguientes elementos:

- Justicia e imparcialidad: busca que todos los puntos de vista de los participantes en el problema que se estudia, sus perspectivas, argumentos, y voces, aparezcan en el texto cualitativo. La omisión de algún participante en el estudio o de alguna voz, es una forma de sesgo.
- Inteligencia Crítica: busca desarrollar la capacidad para fomentar y potenciar una crítica moral del fenómeno que se analiza.
- Acción y Práctica: busca desarrollar la capacidad para fomentar la acción, la habilidad para implicar a los que han participado en la investigación en alguna acción dirigida al cambio y la mejora.
- Apertura y publicidad: Clarificar y detallar el proceso que se ha seguido, la construcción de las categorías, la elaboración de las conclusiones. Hacer todas las fases de la investigación abiertas y públicas a cualquier inspección.

Para conseguir este tipo de validez se deben fomentar procesos de cristalización más que de triangulación. Laurel Richardson (1997) sugiere que:

«la imagen central para «la validez» de los textos postmodernos: «... no es el triángulo, una figura rígida, fijada y en dos dimensiones. Más que ésta figura, la imagen central o la figura central es el cristal, el cual combina la simetría y la sustancia con una infinita variedad de formas, sustancias, transmutaciones, multidimensionalidades, y ángulos de aproximación. Los cristales son prismas que reflejan la parte externa y se refractan sobre ellos mismos, creando diferentes colores, modelos, llevándote por diferentes direcciones y caminos. Lo que



nosotros vemos depende de nuestro ángulo de reposo. No es la triangulación sino la cristalización lo que se debe fomentar en los procesos de investigación cualitativa. En la postmodernidad, con textos en donde se mezclan géneros, nosotros nos movemos desde la teoría de la geometría plana a la teoría de la luz, donde la luz puede ser tanto onda como partícula. La cristalización, sin perder la estructura, deconstruye la idea tradicional de «validez» pues permite mostrar que no existe una verdad singular, .. la cristalización nos proporciona una comprensión de los temas, parcial, dependiente y compleja» (Richardson, 1997, pp. 92).

Esta forma de validez no tiene por qué ser contraria a la «precisión» que Eisner (1997) destaca como necesaria en cualquier forma de representación de una investigación cualitativa para que sea considerada válida. Con la cristalización se permite ver y conocer la perspectiva que toma el investigador y cada uno de los participantes, sin promover la evocación o la interpretación sesgada, sino entrando en la realidad de cada significado. No es que se abra la puerta a la ambigüedad y a las múltiples interpretaciones, sino que no se pretende concluir los trabajos cualitativos desde una sola perspectiva, posición o autoridad.

## 6. IMPLICACIONES

Actualmente se están produciendo una serie de trabajos dedicados a exponer las características que debe reunir una investigación educativa adecuada. El trabajo que ha tenido una repercusión importante es el que recogen Feurer, Towne y Shavelson (2002) donde se presenta los principios de investigación científica acordados por el National Research Council (2002). La investigación científica:

- Debe poseer preguntas significativas que puedan ser investigadas empíricamente
- Debe relacionar la investigación con la teoría relevante.
- Debe usar métodos que permitan dirigir la investigación a las preguntas de investigación.
- Debe permitir un coherente y explícito camino de razonamiento.
- Debe llevar a resultados que puedan ser replicados y generalizados a través de estudios.
- Debe promover un escrutinio y crítica profesional.

Burbules (2005, citado en Dermerath, 2006) ofrece algunas clarificaciones sobre estos principios que él denomina «virtudes epistemológicas»:

- Hacer las posiciones, principios y valores del investigador explícitas.
- Someter al propio investigador a un criticismo interno y externo.
- Dar posibilidad a los errores y equivocaciones.
- Hacer los descubrimientos públicos.
- Compartir los datos con la audiencia, no sólo las conclusiones.

La aportación de Dermerath (2006), indica que la investigación cualitativa debe cumplir los siguientes requisitos:

- Una gran transparencia en el diseño de la investigación.
- Una gran transparencia en el desarrollo de inferencias y teorías (generación, extensión y elaboración).
- Una gran precisión en los criterios de validez relativos a la exactitud de los datos (son basados en observadores, entrevistas, indicios remotos...), precisión (son relativos a lo que debate o son relativos a otras cuestiones que influyen o anticipan la originaria formulación del problema), amplitud (se tiene en cuenta un amplio rango de casos o se estudia un número reducido de ellos..).

Teniendo presentes estas consideraciones podemos concluir que la idea de una validez científica puede completarse con los criterios de validez construidos desde los criterios de autenticidad expuestos en el apartado anterior. Este tipo de validez permite generar procesos de reflexión crítica mediante la escucha atenta de todas las voces de los que participan en la investigación, con el objetivo último de implicarlos en la acción y mejora de la práctica. La idea del cristal es una atractiva metáfora para la validez, pues las propiedades del cristal ayudan a los escritores y lectores a apreciar el entretrejo de procesos dentro de una investigación, el proceso de descubrimiento, de interpretación y de significado.

Cualquier investigador/a interesado/a en realizar un trabajo de investigación cualitativa, debería plantearse las posibilidades de realizar una validación de su investigación mediante la aplicación de procesos de cristalización que llevan a cuestionarse las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es el paradigma de investigación que sustenta la investigación, desde qué lente, ángulo o punto de reposo se va a plantear la investigación?
- ¿Qué método/os de recogida y análisis de datos van a servir para refractar la luz de los hechos sociales?
- ¿Cómo superar la división ficticia entre investigación y representación, es decir, entre actos de reunión de datos y el informe de investigación, pues la observación está inevitablemente saturada por la interpretación (los informes de investigación son esencialmente ejercicios de interpretación)?
- ¿Cómo atender a los procesos de reflexividad que exige el liberarse de los sesgos que puede producir su aparente neutralidad?, ¿cómo va a plantear que su trabajo está histórica, cultural y personalmente situado?, ¿hasta dónde va a llegar en este proceso de construcción de su propia identidad dentro del proceso de investigación?
- ¿Cómo impedir que aparezca una «sola voz singular» (la suya en la redacción del informe de investigación), ¿cómo va a incluir las voces múltiples de todos los participantes en la investigación dentro del informe para que aparezcan una variedad de puntos de vista sin pretender encontrar una coherencia integral, impuesta o forzada por él/ella?
- ¿Cómo va a tratar su propia voz, dentro de los planteamientos de «voces múltiples», optará por ser simplemente una voz entre otras muchas, o tendrá una voz privilegiada en la interpretación y la construcción final de la representación?

- ¿Qué procedimiento de representación va a utilizar, procedimientos textuales formales, representaciones distribuidas para que aparezcan todas las voces, representaciones apoyadas en medios audiovisuales..?
- ¿Qué papel van a tener los participantes en la investigación, van a decidir las cuestiones de estudio, van a redactar junto con el/la investigador/a el informe de investigación, van a decidir cómo hacer públicos los resultados...?
- ¿Hasta qué punto el informe de investigación permite analizar, calibrar y tomar juicios sobre los problemas sociales?, ¿hasta qué punto el informe de investigación se dirige a la transformación de la sociedad, hacia su cambio y mejora?
- ¿Hasta qué punto desarrolla en el informe de investigación una crítica moral del problema social que analiza..?

La respuesta a estas preguntas, o a cualquier otra, relacionadas con los problemas de interpretación, voz, reflexividad, representación, criterios de verdad, acción y transformación social, son las que permiten, en el momento actual, plantear investigaciones cualitativas válidas que permitan reflejar la luz de la realidad social y producir transformaciones en ella, pues como se ha hecho evidente a lo largo de este trabajo, los planteamientos actuales para realizar la investigación cualitativa no se centran tanto en la problemática relativa acerca de si la «realidad» o la «validez» son absolutas, pues a lo largo de la historia de investigación cualitativa se ha demostrado que estos aspectos se derivan del consenso de una comunidad para referirse a lo que es «real», lo que es útil y lo que es significativo. En lo que trabaja actualmente la investigación cualitativa es esencialmente en plantear los procedimientos más adecuados para analizar las actividades de búsqueda de significado de los grupos, pues se considera que estas actividades de dar significado son centrales en sí mismas porque en este hecho de dar significado, de dar sentido o de atribuir un sentido a los hechos, se crea la acción o la inacción. La investigación cualitativa busca la acción y la mejora; si existe alguna interpretación o significado que dirige, oprime, limita las posibilidades para construir una sociedad más libre y democrática, deben ser analizadas y sobre ellas actuar. Las actividades de dar sentido y significado a los hechos y acontecimientos sociales pueden ser cambiadas cuando se descubre que son incompletas, falsas (discriminatorias, opresivas, o que no permiten la liberación) o mal formadas (creadas sobre datos que se demuestran que son falsos). Sólo se puede conseguir un cambio social a partir de la toma de consciencia de las incongruencias en la construcción del significado y el sentido de los hechos sociales.

Hodkinson (2004) nos habla de una «nueva ortodoxia» en la investigación educativa que se eleva desde la ansiedad provocada por los debates postmodernistas y el resurgir del positivismo: «La imposición del neopositivismo con sus 'standard de oro' para los diseños experimentales son una reacción en contra de las complejas ideas y lenguaje del postmodernismo... pero a la vez, se ha conseguido aclarar que las propuestas de una verdad objetiva y un valor neutral son ideales de investigación que no podrán resolverse ni alcanzarse nunca» (pp. 16).

Finalmente consideramos, al igual que Lather (2006), que esta nueva ortodoxia neopositivista podrá resolverse desde múltiples caminos para dar solución a los difíciles problemas de la verdad, la autoridad, la legitimización, la lucha entre paradigmas, la

interpretación y la responsabilidad, ... creando una práctica alternativa en la investigación cualitativa que permita hacer emerger de nuevo el conocimiento» (pp. 52-53).

## BIBLIOGRAFÍA

- Anfara, V. A., Brown, K.M. y Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, October, pp. 28-38.
- Bartolomé Pinar, M. (1992). Investigación cualitativa en educación: ¿comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, pp. 7-36.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel Sociología.
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), pp. 18-20.
- Burbules, N. (2005). Beyond method: the role of epistemological virtues in social inquir. Paper presented at the *Congress of Qualitative Inquiry*, Urbana-Champaign, II.
- Christians, C. (2000). Ethics and politics in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 133-155.
- Constas, M. A. (1998). The changing nature of educational research and a critique of postmodernism. *Educational Researcher*, March, pp. 26-32.
- Davison, K. (2006). Dialectical imagery and postmodern research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (2), pp. 133-146.
- Demerath, P. (2006). The science of context: modes of response for qualitative researchers in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), pp. 97-113.
- De Miguel, M. (1988). Paradigmas de investigación educativa española en I. Dendaluce (Coor.) *Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco*. Madrid; Narcea.
- Denzin, N.K. (1998). The art and politics of interpretation. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting an interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, pp. 313-344.
- Denzin, N.K. (2000). The practices and politics of interpretation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 897-922.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1998). Entering the field of qualitative research. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Collecting an interpreting qualitative materials* (pp. 1-34). London: Sage Publications, pp. 1-34.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2000). The discipline and practice of qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-28). London: Sage Publications, pp. 1-28.
- Donmoyer, R. (2006). Take my paradigm..please; The legacy of Kuhn's construct in educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), pp. 11-34.

- Eisner, E. W. (1997). The promise and perils of alternative forms of data representation, *Educational Researcher*, August-September, pp. 4-10.
- Erickson, F. (2004). *Talk and social theory: Ecologies of speaking and listening in everyday life*. Cambridge, UK; Polity Press.
- Feuer, M., Towne, L., Shavelson, R.J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (8), pp. 4-14.
- Flick, U. (2002). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Janesick, V.J. (2000). The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations, and cristalization. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 379-399.
- Geertz, C. (1997). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, M. y Gergen, K. (2000). Qualitative Inquiry: Tensions and transformation. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 1025,1046.
- Hammersley, M. (1999). What's wrong with ethnography? The myth of theoretical description. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.). *Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 53-71.
- Hatch, J. A. (2006). Qualitative studies in the era of scientifically-based research: musings of a former QSE editor. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (4), pp. 403-407.
- Hodder, I. (2000). The interpretation of documents and material culture. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 703-717.
- Hostetler, K. (2005). What is «good» education research? *Educational Researcher*, 34 (6), pp. 16-21.
- Howe, K. R. (1998). The interpretative turn and the new debate in education. *Educational Researcher*, November, pp. 13-20.
- Huberman, A.M. y Miles, M.B. (1998). Data management and analysis methods. En N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting an interpreting qualitative materials*. London: Sage Publications, pp. 179-210.
- Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research : A research paradigm whose time has come. *Educational Research*, 33 (7), pp. 14-26.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (2000). Participatory action research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 567-606.
- Lather, P. (2006). Paradigm proliferation as a good thing to think with: teaching research in education as a wild profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), pp. 35-57.
- Lincoln, Y. (2001). Emerging criteria for quality in qualitative research. En M.K. Denzin y Y.S Lincoln (Eds.), *The American tradition in qualitative research*. London: Sage Publications, VI, pp. 108-120).
- Lincoln Y. y Denzin, N. (2000). The seventh moment: Out of the past. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 1047-1065.

- Lincoln, Y. y Guba, E. (1999). Establishing trustworthiness. En A. Bryman y R. G. Burgués (Eds.), *Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 397-344.
- Marcus, G. E. y Fischer, M.M. (2001). A crisis the representation in the human science. En M.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The American tradition in qualitative research*. London: Sage Publications, V III, pp. 409-417.
- Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Beberly Hills: CA Sage.
- Milner, H. R. (2006). Culture, race and spirit: a reflexive model for the study of African-Americans. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (3), pp. 367-385.
- Nespor, J. (2006). Morphologies of inquiry: The uses and spaces of paradigm proliferation. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (1), pp. 115-128.
- Pierre, E. A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational Researcher*, June-July, pp. 25-27.
- Pillow, W. (2000). Deciphering attempts to decipher postmodern educational research. *Educational Researcher*, June-July, 21-24.
- Richardson, L. (1997). *Fields of play: Constructing an academia life*. New Brunswick NJ: Rutgers University Press.
- Scheurich, J. J. y Clark, C. (2006). Qualitative studies in education at the beginning of the twenty-first century. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (4), pp. 401.
- Schwandt, T. (1989). Recapturing moral discourse in evaluation. *Educational Researcher*, 18 (8), pp. 11-16.
- Schwandt, T. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: Interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 189-214). London: Sage Publications, pp. 189-214.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Smith, J. y Deemer, D. (2000). The problem of criteria en the age of relativism. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 877-896.
- Taylor, A.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Vidich, A.J. y Lyman, S.M. (2000). Qualitative methods: Their history in sociology and antropology. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications, pp. 37-48.
- Wagner, J. (1997). Unesvoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, Octubre, pp. 13-21.
- Whyte, W. Greenwood, P. y Lates, P. (2001). Participatory action research: Through practice to science in social research. En M.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *The American Tradition in Qualitative Research*. London: Sage Publications, V. II, pp. 369-385.

Fecha de recepción: 25 de octubre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.

# CLAVES PARA EL DISEÑO DE UN NUEVO MARCO CONCEPTUAL PARA LA MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVAS

Joan Mateo<sup>1</sup>

Universidad de Barcelona

## RESUMEN

*En este artículo se analiza en profundidad la evolución que se ha producido en el marco conceptual de la medición y evaluación educativa. Se inicia con una reflexión en torno a las limitaciones más importantes del modelo actual basado fundamentalmente en la psicometría clásica y en la teoría conductista. Se establecen a continuación los cambios más significativos ocurridos en los contextos asociados a la medición y evaluación educativa, para finalmente abordar los elementos constitutivos básicos sobre los que construir un nuevo paradigma.*

**Palabras clave:** Medición, evaluación, nuevos paradigmas en medición y evaluación.

## SUMMARY

*In this article the evolution produced in the conceptual framework measurement and evaluation of the education has been analysed in depth. It starts with a reflection around the most important limitations of the present model, based on the classic psychometrics and behaviourist theory. Furthermore, it is stated that the most significant changes occurred in the associated contexts to the educational measurement and evaluation. Finally, the basis for a new paradigm are presented.*

**Key words:** measurement, evaluation, new paradigm in measurement and evaluation.

---

<sup>1</sup> Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Facultad de Pedagogía. Dirección electrónica: [jmateo@ub.edu](mailto:jmateo@ub.edu)

## INTRODUCCIÓN

Es evidente que en el campo de la medición y evaluación educativa se ha producido un cambio fundamental en su marco conceptual. La manera en la que en la actualidad se genera el discurso en esta área de conocimiento ha evolucionado profundamente incorporando un conjunto de nuevos elementos que apenas gozaban de consideración anteriormente, mientras que otros que habían ocupado un espacio nuclear de forma tradicional se han visto relegados a un papel más complementario.

Así y, en primer lugar, se ha observado un claro desplazamiento de los planteamientos evaluativos basados en exclusiva en los principios psicométricos a otros centrados en la evaluación educativa. Se ha pasado de la cultura de los tests a la cultura de la evaluación. Todo ello ha producido un abandono sistemático del término medición educativa a favor del más comprensivo de evaluación educativa.

Pero, sería injusto reducir el problema a un simple cambio tecnológico, el desplazamiento terminológico responde, por encima de todo, un conjunto de transformaciones de mucho mayor calado, de carácter paradigmático, así se han modificado nuestras concepciones sobre la naturaleza del aprendizaje, del rendimiento y de la evaluación. Nuestras definiciones sobre estos tres elementos son radicalmente distintas de las que se han ido sosteniendo de forma tradicional, también se ha incorporado el factor ético como un factor consustancial a la realidad evaluativa.

Nuestro mensaje a lo largo del artículo ha sido básicamente que la evaluación constituye una parte fundamental del hecho educativo y su uso se justifica en tanto en cuanto optimizamos su impacto sobre la calidad de los aprendizajes. Posiblemente y desde una postura más radical, podríamos decir que las actividades evaluativas no son sino actividades educativas y la distinción entre unas y otras es puramente metodológica o académica, pero en ningún caso establece diferenciación por razón de su naturaleza.

Pretendemos con esta aportación recapitular los elementos constitutivos de lo que podría constituir un nuevo marco para la medición y evaluación educativa. Es evidente que la mayoría de ellos han ido apareciendo a lo largo de la última década, pero posiblemente es necesario significarlos de forma conjunta para establecer la línea argumental y estructural que los aglutina y poder orientar definitivamente nuestro pensamiento y acción hacia la necesidad de diseñar y establecer de forma generalizada un nuevo paradigma para la evaluación educativa.

## CRISIS DE UN MODELO: LIMITACIONES INHERENTES AL MISMO

La pretensión clásica de la medición ha consistido históricamente en tratar de cuantificar los atributos que están presentes en objetos o individuos. Con ello se intenta objetivar nuestros juicios valorativos respecto de los mismos y facilitar su estudio y su conocimiento.

Con la medición se intenta hacer comparables los individuos en relación a aquellas propiedades que previamente hemos analizado. La medición empezó a aplicarse a las Humanidades a partir del siglo XIX cuando se intentó introducir este tipo de conocimientos en la misma metáfora en la que ya estaban situadas las denominadas discipli-



nas científicas. Medir era la condición previa necesaria para poder aplicar el método científico a cualquier área específica de conocimiento que pretendiera conseguir estatus científico.

Con todo, la analogía aplicada a las Humanidades, entendiendo que las características medibles de estos conocimientos eran de naturaleza similar a otros saberes como, pongamos por caso la Física, esta hoy en clara crisis y se han ido evidenciando un gran número de limitaciones, algunas de carácter conceptual, otras instrumental y finalmente también de tipo metodológico, que trataremos de presentar brevemente a continuación.

### **Limitaciones de carácter conceptual**

La medición educativa adoptó como propios en sus inicios los principios de la psicometría, sin embargo hemos de considerar que la psicometría como construcción científica se realizó a partir de los trabajos en torno a la inteligencia y a su medición.

La noción que subyacía era que la inteligencia era una característica de naturaleza similar a otras características físicas de las personas y que podía ser también observada y consecuentemente medida.

Su propia naturaleza establece su primera dificultad para trasladarse sin más al entorno educativo. Así desde la psicometría, se considera que los atributos medidos son de carácter fijo, estableciéndose un concepto de la inteligencia muy cristalizado y poco fluido, en contraste con el uso que la medición debería adoptar en el contexto educativo, donde la medición de los aprendizajes debería estar orientada a su propio desarrollo.

La medición de cualquier aprendizaje incide inevitablemente en su proceso de cambio y mejora. La medición adopta por tanto un carácter mucho más dinámico cuando se aplica a la educación.

Otro factor de la psicometría que puede considerarse como una limitación desde la perspectiva educativa, es la necesaria interpretación de las puntuaciones en función de la norma establecida por el propio grupo. Así en el marco de la psicometría clásica las puntuaciones de cualquier sujeto se establecen por comparación con sus pares y por tanto la ejecución del sujeto en la prueba siempre se expresa en términos relativos, renunciando por las características de su propio diseño a establecer ningún tipo de interpretación absoluta del atributo medido.

Las pruebas de referencia normativa se diseñan para producir agrupaciones proporcionales de sujetos con altos, medios y bajos resultados. Desde el momento que los sujetos no tienen el control de las puntuaciones del resto de individuos tampoco lo tiene de sus propios resultados, su aplicación es a todas luces injusta, y sin embargo es un formato que ha sido, y sigue siendo, ampliamente utilizado en educación.

Aún podemos encontrar dos supuestos problemáticos más que se asumen desde el paradigma psicométrico (Berlack, H. et al., 1992; Goldstein, 1992, 1993).

El primero es el supuesto de universalidad, que presupone que la puntuación en una prueba tiene esencialmente el mismo significado para todos los individuos. Así, por ejemplo, bajo esta asunción, pretendemos decir que una puntuación determinada en un test estándar de lectura representa la habilidad individual para leer y que este significado es universalmente aceptado y entendido.

El factor clave que subyace bajo este tipo de argumento es el concepto de «constructo». Un constructo es un término usado para denominar habilidades y atributos subyacentes. Un constructo constituye en definitiva un concepto puramente artificial con el que se pretende explicar la naturaleza de la conducta humana.

Se supone que en el proceso de desarrollo de una prueba, el primer paso consiste en definir con precisión el constructo y posteriormente construir el reactivo que nos permitirá capturar su esencia y medirla. Comprobar la relación entre ambos forma parte de los procesos de validación.

Cualquier proceso de definición supone siempre acotarlo. Generalmente los conceptos en que nos movemos tienen múltiples acepciones y la pretensión de que las pruebas que diseñamos capturan sin fisuras su esencia, se nos antoja como una pretensión francamente desmesurada.

El presupuesto de universalidad constituye en la actualidad, uno de los elementos más discutibles, mucho más si se analiza desde los planteamientos postmodernistas centrados en la preeminencia de lo local frente a lo universal, tan en boga en el pensamiento actual.

Finalmente cabe señalar la otra presunción, la de unidimensionalidad. Bajo este supuesto se asume que los ítems que constituyen un test deberían medir un solo atributo subyacente.

Generalmente se usan modelos estadísticos muy sofisticados para hacer posible el cumplimiento de esta característica. Así se fuerza a una simplificación exagerada de la realidad por tal que la prueba diseñada concentre su acción sobre un solo atributo, eliminando aquellos ítems que en las comprobaciones estadísticas aparecen como de naturaleza distinta al resto.

Han sido muchos los autores que han criticado esta manera artificial de forzar a la unidimensionalidad a atributos que en el caso de la conducta humana son en su mayoría de naturaleza pluridimensional (Goldstein y Wood, 1989; Goldstein 1992 y 1993).

### **Limitaciones de carácter instrumental**

El enfoque clásico de la medición ha basado casi en exclusiva la recogida de la información en la aplicación de tests estandarizados de carácter presuntamente objetivo. Modelo de actuación que incluso en la actualidad sigue siendo el preponderante.

Esta perspectiva tal como se plantea, nos proporciona un tipo de información cuantificada que es fundamentalmente útil para comparar las realizaciones de unos grupos de estudiantes frente a otros y no facilita, en realidad, otros tipos de información también relevante que nos permitan una gestión más eficaz de los juicios extraídos sobre el conocimiento de nuestros alumnos.

Siguiendo a Wolf y Reardon (1996), podríamos resumir las características más básicas del enfoque de medición clásico en las siguientes:

- Tipos de muestras: pruebas de elección múltiple, de emparejamiento, de verdadero o falso, de ordenamiento, de completar frases, etc.
- Juicio evaluativo basado en la recogida de información objetiva e interpretación de las puntuaciones.

- Focalizada fundamentalmente sobre la puntuación del alumno en comparación con la puntuación de los otros alumnos.
- Permite al evaluador sintetizar el conocimiento del alumno mediante una puntuación.
- La medición tiende a ser generalizable.
- Provee la información evaluativa e tal forma que inhibe la acción curricular o instruccional.
- Coloca la evaluación bajo la decisión del profesor u otra fuerza externa al propio alumno.

Es evidente que mediante la aplicación de las estrategias y de los instrumentos del enfoque clásico de la medición, no sabemos a ciencia cierta cómo están aprendiendo nuestros estudiantes y cómo les afecta la aplicación del currículum, aún es más, el tipo de capacidades que ponen en juego no siempre están relacionadas con el tipo de conocimientos o habilidades que tienen verdadera significación en los contextos de realidad.

### **Limitaciones de carácter metodológico**

Los dos pilares metodológicos sobre los que se sustenta la calidad de los procesos de medición son la validez y la fiabilidad. Vamos a continuación a analizarlos desde una perspectiva crítica.

#### *En torno a la validez*

Le corresponde a la fiabilidad la categoría de ser el término más controvertido y sin embargo la validez ha sido, de entre los que conforman la medición y evaluación educativa, el término más ampliamente tratado a lo largo de los últimos años y posiblemente Messick (1994, 2004) ha sido el autor que más profusamente ha reflexionado sobre el mismo. En líneas generales, desde su perspectiva, la validez se debe fundamentar sobre dos tipos de aportaciones: en las evidencias que aporta el enfoque de validez de constructo y en las consecuencias sociales que se derivan del uso de las pruebas.

Sin embargo existen un conjunto de autores que consideran necesario expandir aún más el marco conceptual de la validez (Linn, Baker y Dunbar, 1991; Harnish y Mabry, 1993) e instan a los constructores de pruebas a que se sumen a esta iniciativa. Con todo hemos de ser conscientes que aceptar, el principio de la importancia de la validez de constructo es introducir a los técnicos en un proceso que por su propia naturaleza no tiene fin.

Es por esta última razón que cada vez más surgen autores como Shepard que ya desde 1993 sugiere como modelo a seguir, el establecimiento de la validez para cada una de las ocasiones en que se use una prueba en concreto.

Parece evidente que si aceptamos los principios de singularidad de las pruebas de ejecución y de los contextos donde se aplica, parece lógico derivar la necesidad de validarla en cada ocasión, teniendo siempre en cuenta los propósitos específicos que se persiguen.

Los autores actuales sugieren que las críticas sobre la aproximación de Messick no se basan en la idea de que su conceptualización sea errónea, sino en que es, en la práctica inoperable.

Sin embargo, hemos de ser conscientes de las consecuencias que se derivan de pensar que, la alternativa a los principios de Messick reside en la comprobación continua de la validez de una prueba. Supone en definitiva aceptar la imposibilidad de hacerla posible dadas las limitaciones reales que acostumbran a tener los usuarios de las pruebas.

Consecuentemente aún aceptando el principio, parece que lo razonable es compartir las responsabilidades, posiblemente en el siguiente sentido:

- Posiblemente esta parece que pudiera ser la vía intermedia. Al diseñador de la prueba le corresponde establecer con claridad los constructos que subyacen bajo la prueba y disponer el modo apropiado de aplicarla.
- A la administración le toca analizar las consecuencias sociales del uso de la prueba.
- Al editor de la prueba debe presentar de forma clara y honesta la información contextualizada de forma amplia y profunda de manera que permita su interpretación en cada uno de los posibles subcontextos de aplicación.
- Al usuario conocer y comprender la información surgida en los tres apartados anteriores y usarla con precisión y honestidad.

y de compromiso entre aplicar estrictamente los principios de Messick o bien de renunciar a ellos, por inoperables, y pretender comprobar siempre y cada vez «ad hoc» la validez de las pruebas.

#### *En torno a la fiabilidad*

Si bien la reconceptualización de la validez la hemos resuelto convirtiendo el tema en una cuestión de priorización y especificación de las responsabilidades que competen al diseñador, al administrador, al editor y al usuario de la prueba, repensar la fiabilidad precisa de una aproximación mucho más radical.

La evaluación educativa no opera bajo la asunción de unidimensionalidad de los constructos que pretende medir, la distribución de las puntuaciones correspondiente a los resultados difícilmente se ajusta a la curva normal, usualmente trabaja con muy pocos elementos y las condiciones de evaluación no son fácilmente estandarizables. Con todo ello pretendemos señalar que la aproximación estadística, usualmente aplicada en la estimación de la fiabilidad de los tests estandarizados es simplemente inadecuada para las pruebas basadas en ejecuciones.

En cualquier caso no podemos seguir asociando los conceptos de «medición precisa» y «puntuación verdadera» a las pruebas basadas en ejecuciones. Necesitamos urgentemente sustituir el término «fiabilidad», en su concepción clásica por otros, posiblemente, y tal como sugieren numerosos autores (Gipps, 2000), deberíamos hablar de la «comparabilidad» como alternativa y base para comprobar la consistencia de una prueba.

Bajo este principio la consistencia entre diferentes mediciones se obtiene presentando a los estudiantes a evaluar las tareas a realizar de la misma manera, interpretando los criterios evaluativos del mismo modo, y evaluando las ejecuciones de los estudiantes bajo los mismos estándares por parte de todos los correctores. Con ello obtenemos resultados que a pesar de efectuarse en contextos diversos pueden ser perfectamente comparables porque mantienen un importante grado de consistencia interna a pesar de los cambios externos introducidos.

Con todo existen numerosos autores que entienden que posiblemente el camino a seguir está en desdramatizar la importancia de algunos factores de calidad de la medición psicométrica como son la fiabilidad y la generalización. Para estos autores debemos alejarnos definitivamente del modelo clásico de medición y avanzar hacia los nuevos modelos de ejecución donde la calidad de su aplicación se basa en la calidad de la ejecución y la honestidad y limpieza del proceso de puntuación, pero en cambio no se consideran cruciales ni la fiabilidad ni la generalización (Moss, 1992, p. 250).

Parece por tanto necesario por un lado repensar el sentido otorgado a los indicadores clásicos de calidad de las pruebas y por otro desarrollar unos nuevos estimadores que sustituyan o complementen los anteriores. Este será el camino que trataremos de realizar en el siguiente apartado.

## **BASES PARA UN CAMBIO DE PARADIGMA**

La Psicometría clásica original se basó en la teoría de la inteligencia para fundamentarse, ante sus insuficiencia en el campo educativo se buscó posteriormente solución en los modelos conductistas y aparecieron todo el universo de las prueba denominadas objetivas, que tampoco solucionaron la mayor. El desarrollo de un nuevo paradigma debería huir claramente de cimentarse en alguna teoría en concreto y más bien perseguir fundamentalmente ayudarnos a comprender los nuevos modelos y procesos de aprendizaje.

Desde el punto de vista histórico Wood (1986) cita el trabajo de Glaser en 1963 sobre las pruebas referidas al criterio, como el momento clave de inicio de la separación respecto de los planteamientos métricos clásicos y el tránsito conceptual de pasar de la medición a la evaluación educativa como concepto nuevo e integrador. Para Wood se inicia en ese momento la construcción de un nuevo paradigma para la medición y evaluación educativa.

En el marco del paradigma emergente se buscaba diseñar las pruebas de forma que la información obtenida permitiera analizar el sujeto por referencia a sí mismo y no por referencia a los demás individuos del grupo y facilitar el uso de los resultados de forma constructiva, identificando las fortalezas y debilidades de los individuos de manera que orientara la acción para su mejora educativa.

Según Wood (1986) el nuevo paradigma se podría definir por su acuerdo con los siguientes principios:

- Trata sobre el rendimiento del sujeto en relación consigo mismo, más que por referencia al rendimiento de otros.
- Busca comprobar la competencia más que la inteligencia.

- Tiene lugar bajo condiciones relativamente incontroladas y consecuentemente no produce datos conductualmente correctos.
- Busca la «mejor ejecución» más que la «típica ejecución»
- Es más efectivo cuando las normas y regulaciones características de los tests estandarizados son más flexibles.
- Permite una mirada más constructiva respecto de la evaluación donde el objetivo es ayudar al sujeto más que sentenciarlo.

En los últimos años los cambios en el paradigma se han hecho evidentes en muchos aspectos, a lo largo de nuestro artículo trataremos de señalarlos, sin embargo vamos a indicar uno inicial que entiendo corresponde citar en este momento.

Nos referimos al cambio muy visible que se ha producido en el paulatino cambio de denominación del área de conocimiento. Hemos pasado de la medición educativa a la evaluación educativa (entendida en términos de «assessment», recordemos que la evaluación tiene otras acepciones en las que no entramos en esta reflexión). Los procesos que antes estaban vinculados con la medición se han ido modificando y traspasado al paradigma de la evaluación, de tal forma que de manera generalizada se usa casi en exclusiva el término evaluación como único e inclusivo.

Gipps (2000), justifica el cambio a partir que mientras la medición implicaba «cuantificación precisa», la evaluación actual no está totalmente interesada en este tipo de proceso y ha encontrado nuevas vías de capturar la información evaluativa sustantiva y de garantizar su calidad.

Vamos a continuación a presentar y analizar los elementos más significativos del cambio a que hacemos referencia

### **Cambios en la naturaleza de los aprendizajes**

La naturaleza de los aprendizajes ha experimentado un cambio radical en el nuevo contexto conceptual de la medición y evaluación educativa. La calidad de un aprendizaje ya no se basa fundamentalmente en conocer más sobre un contenido concreto, sino en nuestra capacidad de usar holísticamente nuestros conocimientos, y habilidades para solucionar tareas específicas. Hacemos referencia al proceso conocido como desarrollo competencial.

Tal como señala Weinert (2001), adquirir una competencia es algo más que poseer una habilidad respecto de un dominio básico. Implica regulación, monitorización y capacidad de iniciativa en el uso y desarrollo de dicha habilidad.

Desarrollar el uso competencial de un conocimiento o habilidad sobrepasa su mero dominio o la aplicación mecánica y habilidosa del mismo sobre un contexto de realidad. Supone interacción, mediación y gestión entre el conocimiento y la realidad física, social y cultural y actuar con efectividad y eficiencia no tan sólo en la realización de la aplicación sino también en la interpretación del contexto y sus significados.

El desarrollo de esta nueva capacidad supone, de fondo, saber a ciencia cierta lo que sabemos pero simultáneamente y para que se dé de forma plena, exige también tener conciencia de lo que no sabemos, capacidad compleja que en términos más científicos se denomina metacognición.

- El desarrollo de esta nueva competencia asociada a la metacognición exige un importante grado de introspección respecto del propio proceso de cognición y su desarrollo se obtiene, entre otras acciones, mediante la observación y reflexión crítica sobre el propio aprendizaje y el de los otros durante la instrucción, la retroalimentación continuada durante el proceso de aprendizaje por parte del profesor, y la transmisión de estrategias efectivas y eficientes respecto de los procesos de resolución de problemas.
- Lleva asociada capacidades como planificación, monitorización, evaluación y manipulación de los propios procesos cognitivos y de las acciones respecto de tareas específicas.
- Desarrollar la competencia metacognitiva supone ser capaz de orientar inteligentemente la resolución de tareas específicas, lo cual implica (Sternberg, 1996):
  - Desarrollar estrategias para organizar las tareas y los problemas de forma que resulte más sencillo su resolución (organizar la tarea en una estructura más comprensible, dividir un texto en unidades más sencillas, etc.).
  - Aprender a usar eficazmente ayudas o instrumentos que faciliten la comprensión de la tarea que estamos realizando (gráficos, analogías, etc.).
  - Aprender a aplicar los recursos cognitivos que exigen más esfuerzo en tareas realmente significativas y al nivel de dificultad más apropiado.
  - Registrar y evaluar de forma continua todos los progresos alcanzados en la resolución de tareas.
- Aprender a usar el conocimiento sobre el propio conocimiento supone también ser abierto y flexible para ser capaz de incorporar amplias experiencias anteriores en la resolución de problemas (Nuthall, 1999). Requiere también un nivel alto pero realista de auto-confianza.
- El objetivo último del desarrollo de la metacompetencia cognitiva se sitúa en la base del «aprender a aprender». La competencia más asociada a la metacognición es consecuentemente la capacidad para aprender de forma autónoma (Boekaerts, 1999).

En cualquier caso para desarrollar la capacidad competencial se precisa de la interacción entre el conocimiento y la realidad. Hay que graduar simultáneamente la ampliación de nuestro campo cognoscitivo y su aplicación a entornos de realidad cada vez más complejos.

El uso competente de conocimientos y habilidades exige, por un lado, la comprensión profunda de los mismos desde su propia lógica interna, por otro saber leer e interpretar la realidad donde se han de aplicar, por compleja que sea y, finalmente una actitud decidida por incidir significativamente en ella ampliando, como consecuencia, nuestra propia percepción y comprensión de la misma y nuestra capacidad de actuar por transferencia en otros contextos.

Podríamos sintetizar con Borghesi (2005), que la finalidad del desarrollo competencial del conocimiento, es conseguir que las personas conviertan el conocimiento en experiencia y la información en vida.

Parece evidente que desde la Psicometría no vamos a encontrar sistemas para evaluar este tipo de aprendizaje, pero vamos a tratar en el apartado siguiente de señalar los cambios que habrá que inducir en el paradigma para conseguirlo.

### **Cambios en la lógica de la evaluación**

La evaluación educativa de forma histórica había estado centrada en la medición y el control de los resultados. Posteriormente desplazó su preocupación a los procesos de petición de responsabilidades, que añadía, al principio anterior, el implicar a toda la comunidad educativa en la responsabilidad de la consecución de la calidad de los procesos y los resultados educativos.

Es básicamente en la última década que se descubre el enorme potencial de la evaluación como instrumento para gestionar la calidad educativa. Se establece definitivamente la importancia de asociar los procesos evaluativos a los del desarrollo y potenciación de nuestra capacidad para aprender.

Finalmente se produce un nuevo cambio, cuando se vincula la evaluación a la generación de cultura evaluativa. Bajo esta última percepción, se entiende que evaluar supone por encima de todo un proceso de construcción de un tipo específico de conocimiento, el axiológico.

Evaluar supone siempre el acto de establecer el valor de algo y para ello no basta con la mera recogida de información evaluativa, esta debe ser interpretada en contextos en el que también los valores y las actitudes juegan un papel importante.

Evaluar bajo esta nueva acepción, implicará por encima de todo, la creación de una cultura evaluativa donde ubicar adecuadamente esta forma de conocimiento.

La cultura evaluativa es el magma que permite dinamizar la acción de todos los implicados en la mejora de la calidad de cualquier proceso educativo. Renunciar a este principio, supone sumergir la evaluación en procesos burocratizados difícilmente asociables a procesos de mejora.

Obviamente la lógica que rige las estrategias evaluativas será absolutamente distinta según sea nuestra posición respecto del papel que juega la evaluación. No se diseña igual un procedimiento evaluativo orientado al control que a la mejora. Y ya no hablemos como serán de distintos si valoramos el papel que juegan los valores en el mencionado proceso y no aceptamos aproximaciones que no supongan incrementar la cultura evaluativa de todos los implicados.

En todo caso supone una ingenuidad absurda concebir la evaluación como un mero proceso técnico, cuya lógica se aplica de acuerdo a pautas lineales. La evaluación moderna es fundamentalmente una actividad matricial e interactiva que implica culturalmente a los sujetos y a sus contextos.

### **Cambios de enfoque de la instrumentación evaluativa y las estrategias de evaluación**

En el apartado anterior señalaba las limitaciones del enfoque clásico basado en exclusiva la aplicación de pruebas de carácter objetivo que han provocado la aparición de movimientos que enfatizan el uso de metodologías que faciliten la observación directa



del trabajo de los alumnos y de sus habilidades. Este nuevo enfoque es conocido como «evaluación alternativa».

Como acostumbra a pasar cuando aparece un nuevo término, rápidamente aparecen variaciones en su significado y distintas argumentaciones según sea el caso. Así, es bastante usual utilizar como sinónimos los términos evaluación alternativa, auténtica y de ejecución).

Evidentemente, cualquier estrategia que aplique instrumentos de aprehensión del rendimiento distintos de las pruebas clásicas de elección múltiple o de construcción basada en el desarrollo de objetivos predeterminados, se puede considerar propiamente como una formula alternativa al método tradicional.

Con todo Meyer (1992), afirma que la evaluación denominada de ejecución y la denominada como auténtica no son lo mismo. Para que una evaluación pueda ser calificada de auténtica es preciso que los alumnos estén comprometidos en la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real. Por su lado esta condición no es en absoluto necesaria en una prueba de ejecución.

En definitiva, la evaluación basada en ejecuciones («performance based assessment») y la auténtica son dos modalidades dentro del denominado enfoque alternativo, en el cual, la evaluación de ejecución requiere que los estudiantes, en un momento determinado, demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares (Rodríguez, 2000), y la auténtica se basa en la realización de tareas reales.

Por su lado Khattri y Sweet (1996) señalan que adoptar la evaluación de ejecución implica los siguientes pasos a realizar por los estudiantes:

- Estructurar las tareas objetos de evaluación.
- Aplicar una información previa.
- Construir respuestas.
- Explicar el proceso que les ha llevado a una determinada respuesta.

Es evidente que las tareas reales incluyen todas las condiciones contenidas en a evaluación basada en ejecuciones, pero añade la realidad como elemento diferenciador, y es obvio que la evaluación alternativa debería tender a la auténtica; sin embargo, es el todo ingenuo pensar que seremos capaces de generar tantos escenarios de realidad como necesidades evaluativas tengamos.

Resumimos con Wolf y Reardon (1996), las características más básicas del enfoque alternativo:

- Muestras: experimentos de los alumnos, debates, portafolios, productos de los estudiantes.
- Juicio evaluativo basado en la observación, en la subjetividad y en el juicio profesional.
- Focaliza la evaluación de manera individualizada sobre el alumno a la luz de sus propios aprendizajes.
- Habilita al evaluador a crear una historia evaluativa respecto del individuo o grupo.

- La valuación tiende a ser idiosincrásica.
- Provee de información que facilita la acción curricular.
- Permite a los estudiantes a participar en su propia evaluación.

### **Cambios en las tipologías evaluativas**

Debemos a Scriven (1967) la distinción entre evaluación formativa y sumativa. La evaluación formativa es aquella que centra su intervención en los procesos de manera que trata desde su inicio de incidir en la mejora, mientras que se asigna el calificativo de sumativa para la evaluación focalizada sobre los resultados y en la que se persigue fundamentalmente el control de los mismos, reservándose la acción mejoradora para futuras intervenciones.

El valora de la aportación de Scriven, si inscribe en la oportunidad el momento en que la hizo. Una época en que la única lógica existente para aplicar la evaluación, era la sumativa. El enfoque formativo permitió ampliar conceptualmente el sentido y significado de la evaluación.

Sin embargo, con el paso del tiempo, se ha ido pervirtiendo el concepto, de manera que lo que son dos funciones de la evaluación se han convertido en dos tipos de evaluación (Mateo, 2000), que muchos autores presentan incluso como enfrentados.

La evaluación es una acción conceptualmente única que, sin embargo, dependiendo del momento o de la necesidad, adopta funciones diversas (diagnóstica, formativa, sumativa). Lo que le confiere calidad no es el calificativo, sino la oportunidad el momento de aplicación, la adecuación de acuerdo al objetivo reseguído y nuestra capacidad de utilizarla complementariamente.

Ambas funciones se necesitan mutuamente, y responden a un planteamiento totalmente obsoleto el pensarlas, por separado y como excluyentes; así, desconocer el valor formativo de la evaluación sumativa nos parece una incongruencia e ignorar la aportación sumativa de la evaluación formativa un error.

Con todo, desde el cambio de paradigma que preconizamos, creemos que ambos términos deberían ser reconsiderados y situarlos en el contexto más amplio del concepto de evaluación continuada.

La evaluación continuada constituye un nuevo enfoque en el que se diluye la posibilidad de uso excluyente de los dos tipos de evaluación ya mencionados. En el nuevo marco conceptual esta tipología evaluativa representa la coherencia con los nuevos planteamientos respecto de la naturaleza de los contenidos y de las estrategias para evaluarlos (Mateo, J. y Martínez, F. 2006).

Se corre el peligro de pensar que la evaluación continuada no es sino meramente un conjunto de evaluaciones puntuales repartidas de forma consistente a lo largo de la aplicación del currículum. A mi juicio esto no es sino una evaluación aplicada repetidamente de forma puntual, por fascículos, y no responde en absoluto a las necesidades del nuevo paradigma.

En los nuevos modelos de desarrollo competencial de los estudiantes, el currículum se estructura no por unidades temáticas sino por actividades de aprendizaje. Estas facilitan dos tipos de acciones, por un lado favorecen el dialogo inter y multidisciplinar, ayudando a la construcción de un tipo de pensamiento global menos fragmentado

y por otro, estructura la relación de ese conocimiento más holístico en su dimensión aplicada sobre contextos de realidad de complejidad creciente y hábilmente pautada en los programas formativos.

En ese contexto la distinción entre actividades de formación y de evaluación son absolutamente irrelevantes y de carácter puramente académico. Toda actividad debe llevar incorporada un conjunto de estrategias evaluativas que incluyan todo tipo de pruebas (de enfoque tradicional y alternativo), donde la información continuamente recogida se utiliza con fines formativos, sumativos y de mejora de los aprendizajes. Bajo este enfoque holístico no puede haber acción evaluativa que no tenga carácter formativo y no puede haber acción formativa o sumativa que no sea evaluada.

Responde en definitiva a la necesidad de plantearse los procesos evaluativos como simbióticamente unidos a los procesos de aprendizaje, donde se atiende a la complejidad de estos desde una visión plural, multidimensional y comprensiva de la evaluación.

### **Cambios en la conceptualización de las cualidades métricas básicas: fiabilidad, validez y generalización**

Posiblemente el reto más grande que afrontamos cuando hablamos de cambio de paradigma en la medición y evaluación educativa, reside en la necesidad de reconceptualizar el término fiabilidad. Bajo esta necesidad, sin embargo, subyace un cambio importante de nuestra propia cosmovisión, así el modelo psicométrico va asociado fuertemente a la noción de objetividad y consecuentemente se entiende que la habilidad es una propiedad individual que puede ser fiablemente medida y donde la puntuación resultante no se ve afectada por el contexto o las circunstancias de aplicación del test.

Sin embargo es del todo evidente que la realidad no es así. Cualquier ejecución se ve afectada por el contexto, por la motivación del evaluado y por el propio modo de evaluar.

La evaluación no puede seguir siendo considerada como una ciencia exacta y debemos posiblemente de parar de otorgarle este tipo de «estatus». Esta aseveración forma parte de la condición post-moderna que postula la suspensión de la creencia respecto del estatus absoluto del conocimiento científico (Gipps, 1993, Torrance 1993, 95).

De forma parecida desde el paradigma constructivista se indica que nosotros construimos el mundo de acuerdo a nuestros valores y percepciones y desde esta visión es difícil sostener la existencia de lo que en psicometría se denomina «puntuación verdadera».

El cambio producido en el sentido de resituar el modelo psicométrico y colocarlo de forma más periférica y complementaria respecto del modelo educativo es paralelo al efectuado en los modelos experimentales respecto de los naturalísticos.

Desde la nueva posición paradigmática se cuestionan fuertemente los tradicionales criterios de fiabilidad, validez y generalización que son sustituidos por los de integridad y autenticidad (Guba y Lincoln, 1989). En el caso específico de la medición y evaluación educativa se hace cada vez más patente la necesidad de una reconceptualización de los mencionados conceptos.

La integridad se basa a su vez en tres conceptos: la credibilidad, la transferibilidad y la confiabilidad.

La credibilidad en la medición y evaluación puede surgir como resultante de un prolongado compromiso con el proceso evaluativo y fruto de una persistente observación de los hechos objeto de evaluación.

La transferibilidad podría reemplazar la noción de generalización, y hace referencia a que si la prueba de ejecución es llevada a término en un contexto claramente delimitado y especificado, sus resultados pueden ser transferidos (generalizados) a otros contextos de características similares.

La confiabilidad se entiende como el resultado de abrir el proceso evaluativo a un examen minucioso del mismo (Guba y Lincoln sugieren que debería ser auditado en el sentido más estricto del término) y podría sustituir la noción de fiabilidad en su concepción más tradicional.

Finalmente la autenticidad hace referencia a determinar en qué medida la evaluación abarca clara y adecuadamente los constructos que son realmente relevantes en el contexto educativo de interés. Cabe preguntarse siempre, ante una prueba de ejecución determinada, si ésta responde a los intereses reales del contexto educativo e incluye todos los constructos que son relevantes al mismo o simplemente los de interés particular de los responsables de desarrollar y aplicar la prueba.

## **ELEMENTOS CONSTITUTIVOS BÁSICOS DEL NUEVO MARCO CONCEPTUAL. HACIA UN NUEVO PARADIGMA PARA LA MEDICIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Vamos par finalizar nuestra reflexión en torno a la necesidad de diseñar un nuevo paradigma para la medición y evaluación educativa, a señalar y desarrollar aunque sea brevemente sus elementos constitutivos más importantes, que a nuestro juicio pasan por reconceptualizar de forma definitiva y generalizada los tres ámbitos siguientes:

- Una nueva definición el término. Hemos de adoptar definitivamente el término evaluación educativa (entendida como «assessment»), como único y comprensivo concepto de los procesos de medición y evaluación. El nuevo concepto de evaluación educativa integra todos los procesos históricamente enmarcados en ambos campos y les dota de valor añadido al hacer corresponder su función principal al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes más que a su descripción objetiva.
- Unos nuevos criterios de calidad. Hemos de superar los conceptos clásicos de validez y fiabilidad enmarcados en el pensamiento psicométrico y manejar nuevas acepciones para gestionar la calidad de la evaluación educativa.
- Incorporación definitiva del factor ético en el pensamiento y en la gestión de la evaluación educativa. Las consecuencias sociales de la evaluación y los valores que se ven implicados en la interpretación de las pruebas evaluativas, no pueden ser ajenos al nuevo paradigma. Es absolutamente necesario interpretar en clave ética todos los elementos que configuran y determinan la acción evaluativa y establecen los factores determinantes de su calidad.

## Hacia una nueva definición del término

### ACEPCIONES EN TORNO AL CONCEPTO DE EVALUACIÓN EDUCATIVA. EN BUSCA DE UNA DEFINICIÓN COMPRENSIVA DEL TÉRMINO.

Vamos a tratar de presentar, de forma desarrollada, un conjunto de acepciones acerca del sentido de la nueva medición y evaluación educativa.

- La nueva medición y evaluación educativa reconoce el carácter multi-dimensional y complejo de los dominios y los constructos implicados en su acción. Evaluar los rendimientos no es una ciencia exacta y las interacciones que se establecen entre el contexto, las actividades a realizar y el propio estudiante comprometen la posibilidad de generalizar fácilmente los resultados obtenidos para otros contextos o tareas. Estas afirmaciones, perfectamente establecidas en la literatura son, con frecuencia, ignoradas por los generadores de pruebas, posiblemente por considerarlas inconvenientes a sus intereses (Satterly, 1994).
- En la evaluación basada en ejecuciones es necesario establecer previamente los estándares de calidad que se persiguen. Dichos estándares orientan el diseño de la pruebas y ayudan a determinar el nivel de logro deseable de la ejecución.
- El proceso evaluativo debe ser compartido con los estudiantes y es absolutamente imprescindible lograr que sean capaces de auto-monitorizar de forma meta-cognitiva su propio proceso de aprendizaje. La retroalimentación se convierte en el factor clave para lograr que los estudiantes entren en este tipo de proceso.
- La evaluación educativa debe inducir a los estudiantes a organizar e integrar ideas, a interactuar con los materiales que componen las pruebas de evaluación, a criticar y evaluar la lógica de las argumentaciones y no simplemente a reproducir hechos o ideas.
- Una evaluación de calidad precisa concretarse en tareas que sean también de calidad, no en ejercicios que únicamente sirven para hacer perder el tiempo a los alumnos. Las actividades propuestas en las pruebas deben estar orientadas a comprobar objetivos valiosos concretados en tareas significativas y relevantes.
- La evaluación debe tratar que se base en propuestas que permitan al estudiante mostrar el máximo de su capacidad de ejecución. Ha de tratarse de tareas muy bien concretadas, que estén dentro del ámbito común a la propia experiencia del estudiante, presentadas con claridad y relacionadas con sus intereses y deben realizarse bajo condiciones que no sean percibidas como amenazantes.
- En general los criterios de evaluación deben tener un carácter muy amplio, han de ser más holísticos que los referentes criterios específicos de la prueba. Con esto se persigue dar mayor cobertura a la interpretación de los resultados por parte de los evaluadores, cuando se juzgan especialmente competencias de carácter complejo.
- La evaluación educativa implica operaciones como puntuar y clasificar las ejecuciones e los estudiantes. Si queremos mejorar la consistencia de las puntuaciones entre los evaluadores, es preciso que éstos entiendan perfectamente las categorías de puntuación y los niveles de ejecución asociados a ellas. Todo ello se puede

conseguir mediante ejemplificaciones que deberían estar insertadas en el marco de un esquema general de evaluación. Las ejemplificaciones y los estándares son dos instrumentos muy potentes para que los evaluadores comprendan en profundidad la naturaleza de la competencia que están evaluando.

- En la cultura del «testing» es el número de ítems correctamente contestados, no la calidad general de la respuesta, la que determina la puntuación. En la cultura de la evaluación educativa nos desplazamos de la mera puntuación como forma general para describir la calidad de la ejecución a otras maneras de describir el rendimiento, lo que Wolf (1991, p. 62) denomina «marcos diferenciados de la ejecución de los estudiantes». Con esto significamos la necesidad de asociar a los sistemas de puntuación categorías descriptivas de los niveles de ejecución de los estudiantes a las pruebas propuestas para su evaluación.

### **Hacia unos nuevos criterios de calidad alternativos**

Algunos autores sugieren introducir un conjunto de elementos que, a nuestro juicio podrían actuar de forma complementaria a los ya clásicos, una vez reconceptualizados en el sentido que le hemos conferido a lo largo del artículo, y que podrían añadirse a ellos para asegurar la calidad de la medición y evaluación educativa. Citamos entre otros los siguientes:

- Fidelidad curricular.- El currículo constituye un criterio alternativo para valorar la propia evaluación cuando esta está asociada a un diseño curricular concreto. La noción de fidelidad curricular se puede alinear perfectamente con el concepto de validez de constructo: concretamente se puede interpretar la idea de sub-representación con la de una deficiente fidelidad curricular.
- Confiabilidad.- La confiabilidad puede considerarse como un concepto situado en la intersección entre la fiabilidad y la validez (William, 1993), diríamos que un evaluación es confiable, es decir merece nuestra confianza, en la medida que es fiable y válida.  
Harlen (1994), define la calidad evaluativa como la provisión de información de alta validez y de óptima fiabilidad adecuada a un propósito particular y a un contexto específico.  
En relación con la evaluación basada en ejecuciones, se debe asegurar la comparabilidad, en el sentido de asociar debidamente la evaluación a los criterios adecuados, proveer del debido entrenamiento a los evaluadores para hacer más consistentes sus observaciones y sus entrevistas y evitar al máximo la tendencia a valerse de estereotipos en la emisión de juicios por parte de profesores y evaluadores.
- Credibilidad pública. Este concepto debe diferenciarse del término credibilidad acuñado por Guba y Lincoln. Se entiende que en evaluaciones orientadas a la petición de responsabilidades y con alta incidencia en la confección de las políticas educativas, el que el global del proceso evaluativo goce de la aceptación y del máximo respeto público es absolutamente esencial.

- Descripción del contexto.- Si pretendemos conseguir la transferibilidad de los resultados evaluativos, y abordar de esta manera una cierta generalización de los mismos, es absolutamente imprescindible basarnos en descripciones precisas y detalladas de los contextos de actuación, que es lo que nos permitirá decidir si es posible transferir los resultados de una realidad a otra, ya que estaremos en condiciones de juzgar su grado de similitud y la posibilidad de extender las conclusiones.
- Equidad.- Se requiere que en cualquier evaluación el rango de elementos que usemos para establecer nuestros juicios sea tan amplio que permita contemplar la diversidad de alumnos y circunstancias y elaborar interpretaciones que sean justas y honestas respecto de sus ejecuciones.

Concretando la lista de nuevos indicadores de calidad de la evaluación y medición educativa queda resumida en:

*Fidelidad curricular*, que implica que el constructo, el dominio o el currículo están bien especificados y ampliamente cubiertos por el proceso evaluador.

*Comparabilidad*, que se alcanza mediante la consistencia en la aproximación de los evaluadores a la evaluación y una comprensión profunda y compartida de los criterios evaluativos.

Todo ello es posible mediante una sabia combinación de, entrenamiento de los evaluadores, prudencia general y la provisión de muchas y variadas ejemplificaciones.

*Confiabilidad*, que emerge a partir de la evidencia proporcionada por la fidelidad curricular, la consistencia y la comparabilidad.

*Credibilidad pública*, que surge de la aplicación continuada de la evaluación, bajo condiciones de revisión pública de procesos y resultados.

*Descripción del contexto*, que requiere que una detallada información del contexto donde se ha llevado a término la evaluación está a disposición de los expertos para poder analizar las posibilidades de transferencia de resultados, conclusiones y de la propia instrumentación a otros contextos similares.

*Equidad*, que requiere que los factores de análisis para la emisión de juicios contemplen la diversidad de los sujetos y sus circunstancias.

Con todo estos criterios de calidad juntamente con las reconceptualizaciones propuestas para la fiabilidad y la generalización no han sido realmente llevados a la práctica de forma sistemática y continuada, seguimos usando de forma mimética e indebida los modelos clásicos, que aplicados a la nueva realidad evaluativa deforman la información cuando se aplican indebidamente.

Confiamos que algunas de las reflexiones aquí introducidas servirán para iniciar una nueva singladura en la creación de un nuevo marco conceptual para la medición y evaluación educativa. Sabemos que hay una nueva generación de evaluadores comprometida en ello y esperamos que nuestra comunidad universitaria sea capaz de introducirse con decisión en la nueva corriente que se está generando.

### **El factor ético como factor constitutivo básico del nuevo paradigma**

#### **ELEMENTOS ÉTICOS BÁSICOS. CLAVES INTERPRETATIVAS PARA EL NUEVO PARADIGMA.**

Conviene ser conscientes que la medición y evaluación constituyen, también, un instrumento muy poderoso de acción sobre la realidad educativa. Configura el currículo, el estilo de enseñanza y el de aprendizaje, afecta la visión que tienen de sí mismos los estudiantes y como consecuencia de las tomas de decisiones que se derivan del proceso evaluativo con gran frecuencia en el mundo académico (certificación, selección) afecta también el cómo los estudiantes se ven unos a otros. En otro orden de cosas controla el acceso a la educación superior y determina la orientación profesional de muchas personas.

Es por todo ello que finalizar este artículo dedicado a reflexionar respecto del nuevo marco conceptual de la medición y evaluación educativa, sin hacer referencia a los elementos éticos y los riesgos implícitos que implica el hecho evaluativo, nos parecía una frivolidad.

#### *Validez consecuente*

Messick (1989, 2004) en su ya clásico capítulo dedicado a la validez, argumenta que las consecuencias sociales de la evaluación y los valores que se ven implicados en la interpretación de las pruebas son aspectos integrales de la validez. Las concepciones actuales sobre la validez mantienen una estructura unitaria y por tanto todos los aspectos que la configuran, incluyendo la relevancia, la utilidad, los valores implicados y las consecuencias sociales, son aspectos fundamentales a considerar cuando se explora la validez de constructo.

Cuando se diseña y aplica una prueba, los responsables deben advertir a los usuarios, no tan sólo de las bondades de la misma, sino de los peligros que se derivan de su mal uso. Se deben describir profusamente los constructos objetos de medición, pero también como se deben interpretar y usar las puntuaciones obtenidas y las potenciales consecuencias de todo tipo que se derivarían de optar por usos alternativos de las mismas.

En sociedades tan diversas como las nuestras, donde un importante contingente de estudiantes tiene lenguas nativas distintas de la vehicular escolar, que provienen de culturas alejadas, con valores diferenciados, etc., la interpretación de los resultados debe hacerse a la luz de las nuevas situaciones. Los signos de la postmodernidad son la pluralidad y la multipertenencia y ello nos obliga a tratamientos complejos de la información evaluativa y a aplicar estrategias amplias e integrales para establecer la validez de una prueba.



## *Equidad*

Otro de los factores que se puede ver gravemente comprometido cuando aplicamos una prueba, es garantizar un trato equitativo a las personas afectadas. La situación con la que tenemos que lidiar es la de aplicar un reactivo diseñado bajo unas circunstancias y dirigido a un tipo de población, cuando posteriormente podemos topar (cada vez más) con realidades donde la misma prueba se aplica a una población muy heterogénea, con biografías educativas muy diversas, procedentes de contextos sociales y culturales muy diferenciados. Evidentemente bajo estas condiciones garantizar un trato equitativo a través de la evaluación resulta difícilmente sostenible.

Cada vez más en la construcción de pruebas debe recurrirse no tan sólo a expertos en construcción de pruebas, sino también a mediadores socioculturales que traten de analizar las pruebas propuestas para ver en que pueden resultar ininteligibles a los estudiantes por razón de su diferencia específica.

Por otro lado, los resultados obtenidos deben también analizarse con inteligencia y de forma muy comprensiva y tratando de explorar o identificar los posibles sesgos y establecer las correcciones más oportunas. La interpretación debe hacerse desde visiones muy integrales y cabe actuar con enorme prudencia, muy especialmente, cuando, de la evaluación efectuada, se derivan consecuencias difícilmente reversibles para los estudiantes.

En general se aconseja como elemento fundamental para suavizar los posibles efectos negativos para la equidad, el generar estrategias evaluativas en las que los estudiantes tengan múltiples oportunidades para alcanzar los estándares de calidad establecidos y generar una importante diversidad de caminos para lograrlo. Ofrecer la posibilidad de rectificar favorece el aprendizaje, cada oportunidad evaluativa es un elemento dinamizador de los recursos personales y la multiplicidad de vías para acceder a un objetivo ayuda a que cada estudiante pueda personalizar su propio itinerario.

## *Los resultados*

Otro elemento que debe analizarse en clave ética es el que hace referencia al uso de los resultados. Los resultados de la medición y evaluación educativa se usan para un amplio rango de situaciones, así se pueden focalizar para decisiones personales respecto de los estudiantes o bien para diseñar políticas educativas, en cualquier caso dependiendo como se presentan pueden introducir elementos de dudoso carácter ético.

Fomentar políticas de tratamiento de la información evaluativa que pueda ser humillante para sujetos determinados o ciertos colectivos. O bien presentar datos que afectan a la totalidad del sistema y que de una lectura superficial puedan derivarse situaciones injustas, constituyen graves irresponsabilidades en las que no debemos entrar o colaborar.

La discreción y la prudencia han de ser elementos básicos en la manera de actuar de los evaluadores. El respeto a la persona y a su derecho de privacidad ha de ser la guía de nuestra actuación ante nuestros estudiantes y cuando la información afecta al conjunto de la sociedad, es del todo obligado el diseño de políticas de comunicación que gradúe el tipo de información que se ofrece a los diferentes colectivos afectados

por los resultados, con profusión de elementos clarificadores de la misma para generar visiones integrales y contextualizadas.

Evitar la superficialidad y la frivolidad en el tratamiento y difusión de la información evaluativa ha de constituir los fundamentos de la actuación de los profesionales de la evaluación.

## A MODO DE SÍNTESIS

Vamos de forma breve a recapitular los elementos más significativos de nuestra aportación con el ánimo de establecer el hilo conductor argumental y facilitar con ello una visión global y comprensiva de la misma.

En primer lugar hemos reflexionado sobre el cambio producido en la denominación de la medición y evaluación educativa, que ha sido paulatinamente sustituido por el de evaluación educativa, dotándole de un carácter inclusivo y en el que quedan comprendidos todos los principios de la medición y evaluación.

Con todo y tal como señalábamos el cambio no es simplemente nominal ni coyuntural, responde al hecho que de fondo se ha ido produciendo una transformación continuada en el paradigma que servía de base a la medición y evaluación educativa clásica hasta trasladarse hacia territorios donde aparecen y se estabilizan un conjunto de principios que responden a una cosmovisión radicalmente distinta a la anterior.

Hemos justificado la necesidad del cambio basándonos en las limitaciones de carácter conceptual, instrumental y metodológico en las que se encuentra inmerso el paradigma tradicional y hemos identificado los factores de cambio que deberían orientar el sentido de las nuevas propuestas.

Los factores que más profusamente han cambiado y que son los que están forzando la necesidad de un nuevo paradigma son los cambios producidos en la naturaleza de los nuevos aprendizajes, en la lógica de la evaluación, en la instrumentación y estrategias evaluativas, en las tipologías evaluativas y en la conceptualización de las cualidades métricas de las pruebas.

Finalmente abordamos los elementos constitutivos básicos que deberían configurar el nuevo marco conceptual que en la medida que se desarrollen y se compruebe su bondad y consistencia teórica, avalarían el relevo del paradigma. Con este objeto redefinimos el término y señalamos sus acepciones más relevantes, presentamos los nuevos criterios de calidad alternativos a los clásicos conceptos de calidad métrica y finalmente incorporamos y justificamos la presencia del factor ético como factor constitutivo fundamental del nuevo paradigma.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berlack, H., Newmann, F., Adams, E., Archibald, D., Burgess, T., Raven, J., y Romper, T. (1992) *Towards a New Science of Educational Testing and Assessment*, New York: State University Press.
- Boekaerts, M. (1999). Self regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 443-457.

- Borghesi, M. (2005). *El sujeto ausente. Educación y escuela entre el nihilismo y la memoria*. Madrid: Fondo Editorial.
- Gipps, C. (1993). *Reliability, validity and manageability in large scale performance assessment*. Ponencia presentada en la conferencia AERA, Abril, San Francisco.
- Gipps, C. (2000). *Beyond Testing*. Londres: The Falmer Press.
- Glaser, R. (1963). Instructional technology and the measureme of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 18, 519-521.
- Glaser, R. (1990). Toward new models for assessment. *International Journal of Educational Research*, 14, 5, 475-83.
- Goldstein, H. (1992). *Recontextualising Mental Measurement*. Londres: ICRA Research Working Paper, ULIE. (Publicado posteriormente en *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1994, 13(1)).
- Goldstein, H. (1993). Assessing group differences. *Oxford Review of Education*, 10 (2), 141-150.
- Goldstein, H. y Word, R. (1989). Five decades of item response modelling. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 41, 139-167.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Londres: Sage.
- Harlen, W. (Ed.) (1994). *Enhancing Quality in Assessment*. (BERA Policy Task Group on Assessment). Londres: Paul Chapman Publishers.
- Harnisch, D. y Mabry, L. (1993). Issues in the development and valuation of alternative assessments. *Journal of Curriculo Studies*, 25 (2), 179-187.
- Khattari, N. y Sweet, D. (1996). Assessment Reform: Promises and Challenges. En M.B. Kane y R. Mitchell (Eds.). *Implementing Performance Assessment*, pp. 1-21. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Linn, R.L., Baker, E. y Dunbar, S. (1991). Complex performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: Horsori.
- Mateo, J. y Martínez, F. (2006), *Medición y evaluación educativa*. Madrid: La Muralla (en prensa).
- Messick, S. (1989). Meaning and values in test evaluation: The science and ethics of asssestment. *Educational Researcher*, 18(2), 5-11.
- Messick, S. (1994). The Interplay of Evidence and Consequences in the validation of Performance Assessments. *Education Researcher*, 23(2), 13-23.
- Messick, S. (2004), «Validity» en Linn, R. (Ed.) *Educational Measurement*. American Council of Education, Washington, Macmillan.
- Meyer, C.A. (1992). What's the Difference Between Authentic and Performance Assessment. *Educational Leadership*, (Mayo), 39-40.
- Moss, P.A. (1992). Shifting conceptions of validity in educational measurement: Implications for performance assessment. *Review of Educational Research*, 62(3), 229-258.
- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: the evolution of students' mind through the soial processes and cultura of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(3), 139-156.
- Rodríguez, S. (2000). La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Ponencia presentada al I Congreso Internacional: *Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: Instituts de Ciències de l'Educació (UAB, UB, UPC).

- Satterly, D. (1994). The quality of external assessment. En W. Harlen (Ed.). *Enhancing Quality in Assessment*. Londres: Paul Chapman Publishers.
- Scriven, M.S. (1967). The methodology of Evaluation. En *Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, n° 1)*. Chicago: Rand McNally.
- Shepard, L. (1993). Evaluating test validity. *Review of Research in Education, 19*, 405-450.
- Sternberg, R.J. (1996). *Successful intelligence*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Torrance, H. (1993). *Assessment, curriculum and theories of learning: Some thoughts on assessment and postmodernism*. Ponencia presentada en el seminario ESCR/BERA, Junio, Liverpool.
- Torrance, H. (1995). *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Philadelphia (NJ): Open University Press.
- Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A conceptual clarification. En D. Rychen y L. Salganik (Eds.). *Defining and selecting key competences*. (pp. 45-66). Kirkland: Huber-Hogrefe Publishers.
- Wiliam, D. (1993). *Reconceptualising validity, dependability and reliability for National Curriculum Assessment*. Ponencia presentada en la conferencia BERA, Junio, Liverpool.
- Wolf, A. (1993). *Assessment Issues and Problems in a Criterion-Based System*. Londres: Further Education Unit.
- Wolf, D.P. y Reardon, S.F. (1996). Acces to Excellence through New Forms of Student Assessment. En J.B. Baron y D.P. Wolf (Eds.) *Performance Based Student Assessment: Challenges and Possibilities*. Ninety-fifth Yearbook of the National Society of Education, Part 1. Chicaho, IL: University of Chicago Press.
- Wood, R. (1986). The agenda for educational measurement. En D. Nuttall (Ed.). *Assessing Educational Achievement*. Londres: The Falmer Press.

## EVALUACIÓN DE 360º: UNA APLICACIÓN A LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Rafael Bisquerra Alzina, Francesc Martínez Olmo, Meritxell Obiols Soler  
y Núria Pérez Escoda<sup>1</sup>

### RESUMEN

*La evaluación en educación emocional es un tema difícil por las características de los fenómenos que se pretenden evaluar. Así como hay una larga tradición en evaluar conocimientos a través de pruebas de papel y lápiz, en la evaluación de competencias todavía queda un largo camino que recorrer para lograr evidencias satisfactorias. Cuando se trata de competencias emocionales, la cosa se hace todavía más difícil. Se presenta en este artículo la evaluación de 360º, también conocida como feedback 360º, como una alternativa en la educación emocional, tanto para la evaluación de programas como de personas. Se exponen las características de esta técnica y la aplicación a una situación real: la evaluación de un programa de educación emocional en la ESO. La técnica consiste en obtener una visión estereoscópica del fenómeno a partir de las opiniones de diversas personas. En este caso, un mínimo de siete personas evalúan a cada alumno: tres profesores, tres alumnos y la autoevaluación que cada alumno hace de sí mismo. Es una técnica que presenta su complejidad, tanto en la aplicación como en la corrección. Pero los resultados se están manifestando como satisfactorios para lo que se pretende. En estos momentos, la evaluación de 360º probablemente sea una de las más apropiadas para la evaluación en educación emocional.*

**Palabras clave:** *evaluación 360º, feedback 360º, educación emocional, inteligencia emocional, competencias emocionales.*

---

<sup>1</sup> Son miembros del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departament MIDE (Mètodes de Investigació y Diagnòstic en Educació) de la Universitat de Barcelona. Paseo Vall d'Hebron, 171; Edifici Llevant; 08035 Barcelona. E-mail: grop@ub.edu

## ABSTRACT

*Programmes evaluation in emotional education is a difficult subject due to the characteristics of the phenomena to be evaluated. As well as the long tradition in knowledge evaluation through paper and pencil tests, competency evaluation still has a long way to go in order to provide satisfactory evidence. When we speak of emotional competencies, it is made even more difficult. In this article 360° evaluation is presented, also known as 360° feedback, as an alternative in emotional education. This technique can be used in the evaluation of programmes as well as people. The characteristics of this technique and the application to a real situation are exposed; the evaluation of a programme of emotional education in secondary education. The technique involves obtaining a stereoscopic vision of the phenomena from the opinions of various people. In this case, a minimum of seven people evaluate each student: three teachers, three other students, as well as an auto-evaluation by each student himself. It is a technique that presents complexity, as much as in the application as in the correction, but the results can be considered satisfactory. At the moment, the 360° evaluation is probably one of the most appropriate for evaluation in emotional education.*

**Key words:** *Evaluation 360°, feedback 360°, emotional education, emotional intelligence, emotional competencies.*

## JUSTIFICACIÓN

Los profesionales que se han preocupado por llevar a la práctica programas o actividades de educación emocional se encuentran con dificultades para obtener datos que permitan comprobar si dicha experiencia ha aportado alguna mejora. Gran parte de estas dificultades provienen de la complejidad de la educación emocional (Bisquerra, 2000) y de la evaluación de las competencias emocionales. Por otra parte hay una falta de propuestas evaluativas que respondan a los objetivos específicos que realmente se trabajan.

La evaluación de las competencias emocionales a partir del autoinforme se acepta como una forma posible de evaluación en el caso de las emociones. Para muchos es de las más verosímiles, por no decir la única (Plutchik y Kellerman, 1989). Sin embargo, es evidente la posibilidad de distorsión de la realidad que se puede producir cuando nos basamos en valoraciones subjetivas. Esto es mucho más acusado cuando se trabaja con adolescentes. Una alternativa para soslayar esta situación es que el autoinforme se complete con las opiniones de otras personas que conocen al sujeto. Por ejemplo, en la educación formal puede ser de gran utilidad la valoración del profesorado, así como las opiniones de los compañeros.

El análisis de resultados basado en las opiniones del profesorado tiene puntos fuertes y débiles. Los fuertes se refieren al hecho de que el profesorado conoce bien al alumnado y está bien informado de sus progresos. Al mismo tiempo, el profesorado puede tener el sesgo de los *intereses creados* respecto al éxito del programa (tanto a favor como en contra). Cuando se sospecha que esto puede ocurrir se deben tomar medidas de diferentes informantes para calibrar la fiabilidad de los datos.

En conclusión, se puede afirmar que la evaluación de las competencias emocionales y de los programas de educación emocional presenta serias dificultades. Cualquiera de los instrumentos y estrategias habituales, tanto cuantitativos como cualitativos, independientemente de la fuente de información (alumnado, profesorado, familia, amigos) son incompletos e insuficientes. El problema no es exclusivo de las competencias emocionales, sino de todo tipo de competencias. Por este motivo se están buscando alternativas a los instrumentos tradicionales para valorar las competencias con más objetividad.

A raíz de las consultas que llegan al GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) del Departamento MIDE de la Universidad de Barcelona, hemos constatado que crece el interés por conocer técnicas de evaluación en el ámbito de la educación emocional. Por lo menos, al mismo ritmo en que se incrementa la disponibilidad de recursos y materiales didácticos para la educación emocional *ad hoc* para los distintos niveles educativos (López, 2003; Renom, 2003; Pascual y Cuadrado, 2001; Güell y Muñoz, 2003). La utilización de estos recursos viene acompañada de una necesaria reflexión sobre los efectos que la aplicación de diversas actividades y programas de educación emocional tienen en el desarrollo de las competencias emocionales del alumnado.

Desde la creación y su posterior utilización del Cuestionario de Educación Emocional (Álvarez *et al.*, 2001; Martínez Olmo y Pérez Escoda, 2001) como instrumento específico de evaluación casi exclusivo en este campo, hemos ido evolucionando en el concepto mismo de evaluación para acercarnos a visiones más próximas a las que Marín y Rodríguez (2001) proponen para el diagnóstico y la orientación en contextos «postmodernos». De esta manera se ha pasado de disponer de un único instrumento, fundamentalmente cuantitativo, a necesitar otras técnicas de carácter cualitativo. Esto ha conllevado la necesidad de comprender que es necesario tener presente que la realidad se configura a sí misma también en el momento de diseñar el modelo con qué será evaluada. Por este motivo, en este artículo presentamos una técnica de evaluación que, además de aportar información consistente para emitir juicios y tomar decisiones, también propicia la participación, la reflexión y la orientación por parte de los mismos implicados. Se trata de la evaluación estratégica de 360°.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN DE 360°

El **feedback de 360°**, también conocido como **evaluación de 360 grados**, consiste en evaluar las competencias de una persona (participante) utilizando varias fuentes (observadores). Para ello se utiliza un cuestionario que permite que un individuo obtenga, en unas condiciones que respeten la confidencialidad: a) una autodescripción de sus competencias; b) una descripción de sus competencias realizada por otras personas que le conocen; c) una presentación de estas informaciones que permita tanto la comparación de estas descripciones entre sí, como de su autodescripción (Lévy-Leboyer, 2000: 11, 138). El objetivo es favorecer la puesta en práctica de actividades de desarrollo de competencias.

Esta técnica se empezó a utilizar a mediados de los años ochenta principalmente para evaluar las competencias de los ejecutivos de alto nivel. Solo a finales de los noventa y principios del siglo XXI se ha producido una difusión de experiencias, instrumentos, investigaciones y obras sobre el feedback de 360° (Lepsinger y Lucia, 1997; Waltman

y Atwater, 1998; Lévy-Leboyer, 2000), que ha llegado a la formación profesional y a la psicopedagogía. Ahora presentamos una aplicación a la educación emocional.

La información obtenida con esta técnica, al igual que otras que interpretan y evalúan el comportamiento de una persona, es importante porque: a) son observaciones más realistas que el autoinforme; b) es importante saber como nos perciben los demás, tengan razón o no, ya que la percepción de los demás influye en el propio comportamiento; c) si la opinión de los demás es inexacta conviene saberlo, pensar en los motivos que explican estos errores perceptivos y rectificar para que su opinión sea correcta (Waldman y Atwater, 1998).

La autodescripción de las propias competencias a través del autoinforme puede seguir el formato tradicional de cuestionario. Lo mismo respecto a la descripción realizada por otras personas, pero en este caso, el análisis de datos permite tener una visión más objetiva a partir de la intersubjetividad. Se considera que la descripción por parte de otras personas debe ser hecha como mínimo por tres personas diferentes. En nuestro caso pueden ser compañeros o profesores. Se procura que haya como mínimo dos compañeros y dos profesores, lo cual supone un mínimo de cuatro valoraciones para cada sujeto, sin contar la autovaloración; aunque mejor que sean como mínimo tres de cada categoría. Cuanto mayor es la suma de subjetividades, permite una mayor aproximación a la objetividad intersubjetiva.

La comparación de los resultados es, tal vez, la parte más novedosa de esta técnica, a la cual nos referimos en la parte del análisis de datos de este artículo. En general consiste en poner sobre un mismo eje de coordenadas las gráficas que resumen las valoraciones de las diferentes fuentes de información (por ejemplo: alumnado, profesorado, el propio sujeto).

Al aplicar la evaluación de 360° es importante ser riguroso en algunos aspectos metodológicos. Por ejemplo en verificar las cualidades métricas del instrumento, sabiendo que el alfa de Cronbach es un buen indicador de la fiabilidad; conviene aplicar una prueba piloto, que se irá perfeccionando hasta lograr que el cuestionario alcance un nivel aceptable de fiabilidad.

¿Cómo se eligen los observadores? Hay muchas formas de hacerlo: al azar, miembros de la familia, personas que ocupan un rango superior, etc. Lévy-Leboyer (2000: 23) argumenta que una buena forma de hacerlo es dejar elegir al participante. En un feedback de 360° se distingue entre «observador», que es el que evalúa, y «participante», la persona evaluada. Hay que informar tanto a los observadores como a los participantes de: a) objetivos que se pretenden con la evaluación de 360°; b) como se utilizará la información obtenida; c) como cumplimentar el cuestionario; d) cómo se calculan los resultados; e) cómo se garantiza el anonimato de los observadores si se da el caso.

### **Análisis de una experiencia: el feed-back de 360° para la evaluación en educación emocional**

El estudio que presentamos se inicia en el curso 2003-2004 con un grupo de estudiantes de cuarto curso de ESO de un centro concertado de Barcelona. Se trata de un centro de grandes dimensiones en el cual se imparten estudios de infantil, primaria,



secundaria y bachillerato. Durante nuestra investigación contaba con 1645 alumnos, 534 de los cuales cursaban ESO (enseñanza secundaria obligatoria).

Mediante muestreo intencional de acuerdo con el criterio de accesibilidad al escenario (Patton, 1980) se ha escogido como grupo experimental uno de los cuatro grupos de cuarto de ESO, formado por 34 alumnos, ya que una de las investigadoras de este trabajo es la tutora de este grupo-clase. Esto favorece que se pueda hacer mejor el seguimiento de la evolución del programa de educación emocional y de sus efectos sobre el alumnado.

En este estudio aplicamos el cuestionario de educación emocional (CEE) (Álvarez y otros, 2001) como pretest y postest, tanto al grupo experimental como a los otros tres grupos de cuarto de ESO que integran el grupo control. Sin embargo, para evaluar el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes, consideramos que este instrumento es insuficiente y, por tanto, es necesario recoger mucha más información.

Por este motivo, se diseñó el instrumento «Cuestionario para la evaluación de 360° (CE-360°)». Este cuestionario fue aplicado a inicio y final de curso, junto con el CEE. Dicho instrumento posee dos variantes: la primera, que se aplica como autoevaluación por parte de cada estudiante y la segunda, que se aplica a tres profesores que conocen bien a los alumnos y a tres compañeros (estudiantes que conocen bien al evaluado y que son escogidos por él mismo). Hay que tener presente que la administración de la prueba exige un conocimiento previo del sujeto por parte del informante. Por esto, cuando esto no se da al inicio del programa, se puede esperar hasta la tercera sesión como máximo.

El instrumento CE-360° se pueden consultar en el anexo 1. Se ha elaborado en relación a los objetivos de un programa de educación emocional y, en consecuencia, en su elaboración se requirió el consenso entre el profesorado que aplica el programa y el GROU como equipo asesor.

Durante el proceso de elaboración se procuró incluir un número reducido de competencias, a fin de facilitar la cumplimentación por parte de todos los implicados. Consideramos que se trata de un modelo de evaluación de 360° *ad experimentum*. Resumiendo, mediante este instrumento se pretende averiguar si el alumnado ha logrado los objetivos del programa de educación emocional a partir de la triangulación de las valoraciones hechas por distintos informantes. Dichos objetivos pueden concretarse en que el alumnado al final del programa:

1. Manifiesta un conocimiento de las propias emociones
2. Demuestra competencia en identificar las emociones de los demás
3. Controla la impulsividad
4. Controla la ira
5. Demuestra tolerancia a la frustración
6. Se comporta de forma apropiada en clase
7. Demuestra dominio en habilidades de afrontamiento
8. Mantiene buenas relaciones con compañeros, profesores y padres
9. Comprende las relaciones entre emoción, cognición y comportamiento
10. Manifiesta una actitud positiva.

En el protocolo pre-test para el profesorado se incluye una segunda columna para valorar el nivel esperado en cada competencia al final del programa. Estas informaciones sirven de criterio para evaluar la eficiencia del programa, a través de las comparaciones entre pretest y posttest, así como el nivel esperado en el pretest respecto a lo logrado en el posttest.

## ESTUDIO DE LA FIABILIDAD Y VALIDEZ

La fiabilidad y la validez de constructo del CE-360° se ha calculado a partir de tres matrices de datos: 1) las respuestas a los 14 ítems de 32 alumnos al cuestionario de autoevaluación; 2) las medias de las respuestas de tres profesores sobre las competencias emocionales de los mismos 32 alumnos; y 3) las medias de las respuestas de tres compañeros sobre las competencias de los 32 alumnos. En los tres casos se han tenido en cuenta sólo los datos del posttest.

De esta manera hemos hallado unos coeficientes de fiabilidad satisfactorios, según el alpha de Cronbach, tal como muestra la tabla siguiente. El número de casos en el cuestionario de autoevaluación es de 30 porque dos alumnos no contestaron una pregunta.

<b>Cuestionario</b>	<b>N casos</b>	<b>N ítems</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
Autoevaluación	30	14	0,8492
Profesorado	32	14	0,9752
Compañeros	32	14	0,9242

Figura 1  
Índices de fiabilidad del CE-360°

Los ítems con menor índice de homogeneidad, y que por tanto hacen disminuir en mayor grado la fiabilidad, son el 5 y el 12 en el caso de la autoevaluación; el ítem 3 en el caso de la evaluación por parte del profesorado; y el ítem 5 en el caso de la evaluación por parte de los compañeros. De hecho, si revisamos el ítem 5 («*Puedo tolerar las frustraciones*») en el protocolo de autoevaluación, y en el protocolo de evaluación de compañeros («*Demuestra tolerancia a la frustración*»), es fácil llegar al acuerdo de que su contenido conlleva cierta dificultad, tanto en el caso de tener que hacer un autoinforme como en el caso de tener que evaluar a un compañero.

La validez de constructo se ha estudiado a partir del análisis factorial, dando lugar a los siguientes resultados:

**Cuestionario de autoevaluación CE-360°**

<b>Varianza total explicada</b>		
<b>Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación</b>		
<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
3,419	24,424	24,424
2,395	17,107	41,531
2,314	16,528	58,060
1,409	10,066	68,126
1,278	9,129	77,255

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

<b>Matriz de componentes rotados(a)</b>					
	<b>Componente</b>				
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>I10</b>	,817				
<b>I11</b>	,816				
<b>I09</b>	,801				
<b>I08</b>	,630				,305
<b>I07</b>	,621	,503			
<b>I02</b>		,927			
<b>I01</b>	,436	,728		,362	
<b>I14</b>	,430	,608	,438		,330
<b>I03</b>			,916		
<b>I04</b>			,870		
<b>I05</b>				,934	
<b>I13</b>	,387	,366		,453	
<b>I12</b>			,321		-,787
<b>I06</b>	,329		,443		,600

Método de extracción: Análisis de componentes principales.  
Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a La rotación ha convergido en 7 iteraciones.

Teniendo presente que cinco factores explican el 77,26% de la varianza, podemos considerar que la matriz de datos tiene una estructura factorial satisfactoria. Esto nos permite interpretar que:

- los ítems 1 y 2 contemplan la dimensión relacionada con la expresión de emociones así como la empatía para con los demás;
- los ítems 3 y 4 recogen información sobre la impulsividad y la ira. Destaca también la estrecha relación que mantienen estos ítems con las preguntas 6 y 12, que tratan sobre el comportamiento apropiado en clase y la comprensión de que el comportamiento es consecuencia de las emociones, respectivamente;
- los ítems 7, 8, 9, 10 y 11 forman un bloque de contenido relacionado con las habilidades de afrontamiento, o la competencia para afrontar retos (conflictos o problemas), con las relaciones con compañeros, profesorado y familia y con la motivación para el estudio;
- el ítem 5 ya se puso de manifiesto anteriormente, en el análisis de la fiabilidad, que era el menos consistente con el resto del cuestionario;
- los ítems 13 y 14, mantienen cierta relación con diversos factores, lo cual es previsible teniendo en cuenta que tratan aspectos muy generales como la manifestación de una actitud positiva y una valoración total de las competencias emocionales, respectivamente.

### **Cuestionario de evaluación por parte del profesorado**

En este caso, el análisis factorial ha hallado dos componentes que explican el 88,92% de la varianza. Destaca la relación más estrecha que mantienen los ítems 3, 4 y 5 (impulsividad, ira y tolerancia a la frustración).

<b>Varianza total explicada</b>			
	<b>Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación</b>		
<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1</b>	7,741	55,292	55,292
<b>2</b>	4,708	33,625	88,917
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.			

<b>Matriz de componentes rotados(a)</b>		
	<b>Componente</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>V13</b>	,920	
<b>V8</b>	,905	
<b>V12</b>	,879	,396
<b>V11</b>	,878	,373
<b>V2</b>	,875	
<b>V14</b>	,837	,506
<b>V9</b>	,827	,455
<b>V7</b>	,816	,506
<b>V1</b>	,794	,491
<b>V6</b>	,747	,605
<b>V3</b>		,938
<b>V4</b>	,352	,895
<b>V5</b>	,393	,842
<b>V10</b>	,451	,696
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.		
a La rotación ha convergido en 3 iteraciones.		

### **Cuestionario de evaluación por parte de compañeros**

En este caso se distinguen tres factores que explican el 76,45% de la varianza.

<b>Varianza total explicada</b>			
	<b>Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación</b>		
<b>Componente</b>	<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
<b>1</b>	4,385	31,320	31,320
<b>2</b>	3,466	24,761	56,080
<b>3</b>	2,852	20,368	76,449
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.			

<b>Matriz de componentes rotados(a)</b>			
	<b>Componente</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>V9</b>	,846	,358	
<b>V13</b>	,819		,342
<b>V10</b>	,778		
<b>V11</b>	,741	,353	
<b>V8</b>	,709		
<b>V14</b>	,620	,565	,312
<b>V1</b>		,890	
<b>V2</b>		,887	
<b>V7</b>	,537	,632	
<b>V12</b>	,543	,579	
<b>V4</b>			,900
<b>V3</b>		,322	,852
<b>V5</b>	,326		,696
<b>V6</b>	,419	,527	,553
Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.			
a La rotación ha convergido en 6 iteraciones.			

La interpretación de los factores se asemeja bastante a la realizada en el caso de la autoevaluación:

- por un lado, los ítems 1 y 2 (expresión de emociones y empatía);
- los ítems 3 y 4 sobre la impulsividad i la ira;
- los ítems 8, 9, 10 y 11 (relaciones con compañeros, profesorado y familia, y motivación para el estudio), junto con el 13 (actitud positiva), forman un bloque homogéneo;
- el ítem 5 (tolerancia a la frustración), a pesar de su poca consistencia, se relaciona en mayor grado con los ítems 3 y 4;
- el ítem 6 (comportamiento apropiado en clase) mantiene relación con todos los factores aunque sensiblemente mayor con los ítems 3 y 4, de la misma manera que pasaba con el cuestionario de autoevaluación;
- los ítems 7 y 12 (competencia para afrontar retos y comprensión de que el comportamiento es consecuencia de las emociones) en esta ocasión tienen una relación moderada con los ítems 1, 2, 8, 9, 10 y 11;

— y finalmente el ítem 14 (valoración total de la competencia emocional) vuelve a estar presente en los tres factores hallados.

## USOS DE LA EVALUACIÓN DE 360°

La evaluación de 360° puede tener diversas utilidades. Por una parte, como instrumento de evaluación de programas de educación emocional, permite comparar las valoraciones de tres categorías diversas de informantes: el propio sujeto, el profesorado y el alumnado.

Por otra parte, permite contrastar las valoraciones de un grupo de profesores que imparten docencia sobre el mismo alumnado. Sabemos que la evaluación de las competencias emocionales tiene un alto componente de subjetividad. Solamente a partir de la objetividad intersubjetiva, tal vez a partir de la media de las subjetividades, se puede llegar a una valoración más objetiva de las competencias emocionales del alumnado.

Veamos esto con un ejemplo recogido a lo largo de la aplicación del programa. Tres profesores distintos evaluaron 14 competencias emocionales de un grupo de alumnos. La gráfica siguiente corresponde a un alumno en concreto. Los perfiles simbolizados con un rombo, un cuadrado y un triángulo corresponden a las valoraciones de los tres profesores; el perfil simbolizado con una estrella corresponde a la puntuación media de los tres profesores. Se puede observar que el profesor 1 tiende a valorar por debajo de los demás al mismo alumno.

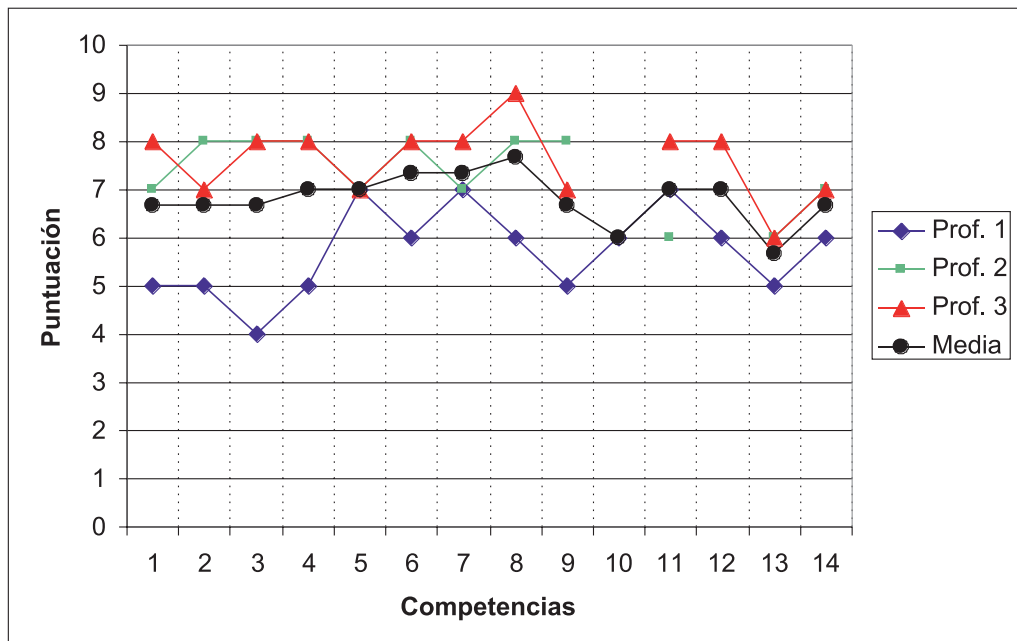


Figura 2

*Perfiles de evaluación de tres profesores respecto a un mismo alumno*

Otra utilidad consiste en contrastar las autoevaluaciones de un alumno con las del profesorado. Esta situación tiene un interés especial con alumnos que no tienen una clara imagen de si mismos. La gráfica adjunta representa el contraste de las valoraciones hechas por un alumno con la del profesorado. Se puede observar la discrepancia entre las valoraciones del profesorado respecto a las del alumno, que tiende a valorarse de forma superior. La intervención con este alumno ha consistido en ponerle en situación de observar y comentar este contraste: «Así es como te ves. Así es como te ven. ¿Qué opinas al respecto?». El diálogo ha ayudado a una toma de conciencia de sus distorsiones autoperceptivas, lo cual ha hecho más fácil una intervención orientadora de carácter correctivo.

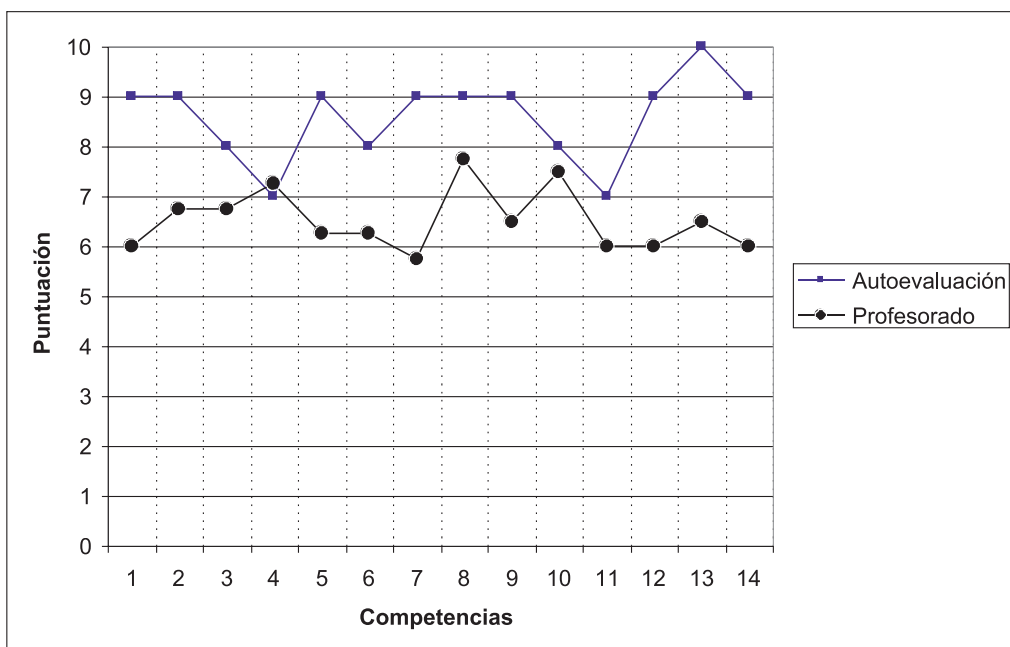


Figura 3

*Perfiles de autoevaluación y evaluación por parte del profesorado de un alumno*

En resumen, la evaluación de 360° permite diversas posibilidades de evaluación tomando en consideración diversos puntos de vista simultáneamente. Al mismo tiempo, se puede utilizar como un recurso en los procesos de intervención. En nuestro caso hemos procurado darle diversas utilidades en el proceso de desarrollo y evaluación de programas de educación emocional.



## CONCLUSIONES

La evaluación de 360° o feedback de 360° tiene diversas utilidades, entre las que destacamos las siguientes:

1. Propicia la participación, la reflexión conjunta y la orientación por parte de los implicados.
2. Aporta información consistente para emitir juicios y tomar decisiones.
3. Permite descubrir la autopercepción de cada alumno en relación a las diferentes competencias emocionales, así como el nivel de concordancia con la visión de sus profesores y compañeros.
4. Posibilita que el profesorado adquiera un conocimiento más integral (comportamental, emocional), y no sólo cognitivo, de su alumnado.
5. Favorece que cada alumno tome conciencia de su propio progreso y reflexione sobre aquellas competencias emocionales que necesita seguir desarrollando. En consecuencia, motiva al alumnado a adoptar una actitud responsable en su crecimiento personal.
6. En general, la mayoría de alumnos emiten valoraciones muy similares a las de sus observantes. Por ello, desde el punto de vista de la orientación psicopedagógica, esta técnica es especialmente útil para detectar alumnos con valoraciones discrepantes.
7. Proporciona al tutor una información muy útil para el desarrollo de las entrevistas individuales con sus alumnos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (Coord.) et al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Álvarez, M., Bisquerra, R., Fita, E., Martínez Olmo, F. y Pérez Escoda, N. (2000). Evaluación de programas de Educación Emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 587-599.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Edwards, M. R., y Ewen, A. J. (1996). *360° Feedback*. Amacom, Hard Cover. Near Fine/ Near Fine.
- Güell, M. y Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Jones & Bearley (1996) *360 Feed Back: strategies, tactics and Techniques for developing Leaders* HRD Press.
- Lepsinger, R., y Lucia, A. D. (1997). *360° feedback*. San Francisco: Jossey Bass.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: gestión 2000.
- Lévy-Leboyer, C. (2000). *Feedback de 360°*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.

- Marín, M.A. y Rodríguez, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 19(2), 315-362.
- Martínez Olmo, F., Pérez escoda, N. (2001). *Evaluación de Necesidades de Educación Emocional en Secundaria*. X Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: «Investigación educativa en la sociedad del conocimiento». AIDIPE. A Coruña.
- Pascual Ferris, V. y Cuadrado Bonilla, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Patton, M. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. Beverly Hills, Ca.: Sage.
- Patton, M. (1997). *Utilization-Focused Evaluation. The New Century*. (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Plutchik, R., y Kellerman, H. (Eds.). (1989). *Emotion: Theory, Research, and Experience. Vol. 4. The Measurement of Emotions*. San Diego, CA: Academic Press.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Waltman, D. A., y Atwater, L. E. (1998). *The power of 360 feedback*. Houston: Gulf Publishing Co.

Fecha de recepción: 9 de noviembre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.

## Anexo 1

### Protocolo de evaluación para el alumnado (CE-360°-A)

<b>CE-360°-A: Evaluación 360° de competencias emocionales</b> (auto-evaluación por parte del alumnado) Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de sí mismo	
Para cada una de las afirmaciones siguientes debes puntuar en qué medida consideras que dominas la competencia. Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.	
Alumno:	Nivel de competencia
Competencias:	
1. Sé expresar mis emociones de forma apropiada	
2. Soy capaz de sintonizar con las emociones de los demás	
3. Controlo la impulsividad	
4. Controlo la ira	
5. Puedo tolerar las frustraciones	
6. Me comporto de forma apropiada en clase	
7. Sé como afrontar los retos (conflictos, problemas)	
8. Mantengo buenas relaciones con los compañeros	
9. Mantengo buenas relaciones con los profesores	
10. Mantengo buenas relaciones con los padres	
11. Estoy motivado para el estudio	
12. Soy consciente de que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	
13. Tengo una actitud positiva	
14. Puntuación total de las competencias emocionales	

*Protocolo pre-test para el profesorado (CE-360°-P)*

<b>CE-360°-P: Evaluación 360° de competencias emocionales por parte del profesorado (Pre-test)</b>		
Valoraciones hechas por un profesor respecto de un alumno/a		
Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el <b>nivel actual</b> . Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia?		
Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.		
En la segunda columna hay que señalar el <b>nivel esperado</b> . Es decir, el nivel que se consideraría satisfactorio o deseable al final del programa. Se pueden hacer comentarios para cada objetivo relativos a la persona valorada.		
Alumno observado:	Nivel actual	Nivel esperado
Competencias:		
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada		
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás		
3. Controla la impulsividad		
4. Controla la ira		
5. Demuestra tolerancia a la frustración		
6. Se comporta de forma apropiada en clase		
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)		
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros		
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores		
10. Mantiene buenas relaciones con los padres		
11. Está motivado para el estudio		
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones		
13. Manifiesta una actitud positiva		
14. Valoración total de las competencias emocionales		

## Protocolo pre y postest para los compañeros (CE-360º-C)

<b>CE-360º-C: Evaluación 360º de competencias emocionales por parte de los compañeros (Pre-test)</b>	
Valoraciones hechas por un alumno/a respecto de otro alumno/a	
Para cada una de las afirmaciones siguientes hay que señalar el <b>nivel actual</b> . Es decir, ¿cómo valoras que la persona en cuestión domina esta competencia?	
Las valoraciones pueden oscilar de 0 a 10. El cero significa ausencia total de competencia; el 10 significa dominio total; el 5 representa un dominio mediano.	
Alumno observado:	Nivel de competencia
Competencias:	
1. Sabe expresar sus emociones de forma apropiada	
2. Demuestra competencia para sintonizar con las emociones de los demás	
3. Controla la impulsividad	
4. Controla la ira	
5. Demuestra tolerancia a la frustración	
6. Se comporta de forma apropiada en clase	
7. Demuestra competencia para afrontar retos (conflictos, problemas)	
8. Mantiene buenas relaciones con los compañeros	
9. Mantiene buenas relaciones con los profesores	
10. Mantiene buenas relaciones con los padres	
11. Está motivado para el estudio	
12. Comprende que el comportamiento muchas veces es consecuencia de las emociones	
13. Manifiesta una actitud positiva	
14. Valoración total de las competencias emocionales	



## TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN ENTORNOS VIRTUALES MÁS USADAS EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Dania M<sup>a</sup> Orellana López\* y M<sup>a</sup> Cruz Sánchez Gómez\*\*

Universidad de Salamanca

### RESUMEN

*La incorporación y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la sociedad en general demanda redefinir y/o ampliar el campo de acción de la investigación cualitativa al proporcionar amplias posibilidades para su dirección y desarrollo así como nuevas situaciones sociales en nuevos espacios de interacción. Estos espacios o entornos virtuales son generadores de gran potencial documental, observacional y conversacional lo que de una u otra forma modifican los procedimientos o técnicas convencionales tanto en la recolección de datos como en su producción, almacenamiento, análisis y presentación. Este artículo es producto del trabajo de investigación «Técnicas de Recolección de Datos más utilizadas en la Investigación Cualitativa implementadas en Entornos Virtuales» en el marco del programa de doctorado «Procesos de Formación en Espacios Virtuales».*

**Palabras clave:** *Tecnologías de información y comunicación, técnicas de recolección de datos, entornos virtuales, investigación cualitativa.*

### ABSTRACT

*The incorporation and use of the technologies of the information and communication (TIC) in the society in general demand to redefine and/or to enlarge the field of action of the qualitative investigation when providing wide possibilities for their address and development as well as new social situations in new interaction spaces. These spaces or virtual environments are generating of great documental, observational and conversational potential what you/they modify the proce-*

---

\* dorellana@usal.es, \*\* mcsago@usal.es

*dures in an or another way or technical conventional so much in the gathering of data like in their production, storage, analysis and presentation. This article is product of the investigation work «Technical of more utilized Gathering of Data in the Qualitative Investigation implemented in Virtual Environments» within the framework of the doctorate program «Processes of Formation in Virtual Spaces».*

**Key words:** *Information and Communication Technologies, technical of gathering of data, virtual environments, qualitative investigation.*

## INTRODUCCIÓN

La incursión y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la sociedad en general han ocasionado su transformación en la denominada Sociedad de la Información y del Conocimiento, transformación que se basa en la modificación de las dimensiones espaciotemporales en que se realizan las comunicaciones y se accede a la información. De aquí que existan nuevas formas en que los investigadores recojan, analicen y presenten los datos. La evolución de Internet, principalmente, hace posibles nuevas formas de recolectar datos cualitativos así como nuevas escenas en dónde recolectarlos, lo que hace del trabajo de campo una práctica diferenciada a la práctica cualitativa convencional. En este sentido Murillo (1999) apunta que «el mundo virtual que discurre por nuestro monitor al navegar por Internet, no sólo nos acerca a los centros de documentación o nos facilita la comunicación con otros investigadores sino que nos abre un amplio abanico de posibilidades que, sin duda, modificará nuestro ritual investigador» (p. 498). En lo que se refiere a la recolección de datos, las formas «tradicionales» o convencionales consideran a las bibliotecas, los intercambios cara a cara, los documentos (escritos, visuales, auditivos, objetos),... las bases de datos off-line como principales fuentes de información mientras que en la situación actual, sustentada por las nuevas tecnologías, las «nuevas» formas para la recolección de datos consideran las bases de datos on-line, los enlaces a compilaciones, las discusiones e intervenciones mediante ordenador, las bibliotecas digitales, los textos digitalizados, sistemas multimedia, entrevistas por Internet, videograbaciones,... simulaciones. En general, las TIC brindan al investigador la posibilidad de utilizar el audio, el vídeo, la imagen, los datos en textos escritos o hablados, todos recolectados mediante la mensajería del correo electrónico, de los foros de discusión, la observación en línea, el monitoreo o registros de todas las acciones generadas por los sujetos mediante un equipo informático.

Es así que la incorporación de las TIC en la sociedad demanda una redefinición y/o ampliación del campo de actuación de la investigación cualitativa, de igual forma facilitan amplias posibilidades<sup>1</sup> para su dirección y desarrollo, por lo que el camino a seguir debe estar basado en la integración de tres «metodologías complementarias» para la recolección de los datos: las observaciones en línea, entrevistas, y el análisis de contenido de materiales suplementarios (Sade-Beck, 2004). Estas tres metodologías

---

1 Para ampliar consulte Aliaga, Fco M. (1999).



hacen referencia a la clasificación que de las técnicas de recolección de datos realiza Valles (2003), la cual se enfoca en la documentación, observación y conversación. En base a esta clasificación se presenta a continuación una proyección de las técnicas de recolección de datos aplicadas en entornos convencionales a las técnicas aplicadas en entornos virtuales, apuntando características y ventajas e inconvenientes que presentan estas técnicas en los entornos virtuales. En cuanto a esta intención es de destacar lo señalado por Picciuolo (1998) al manifestar que es probable que la mayoría de las cosas que se observan sean una nueva versión de situaciones clásicas, en tal caso se tratará simplemente de adaptar la herramienta en la recolección de datos o en la interpretación de los mismos. Sin embargo, también puede ocurrir la generación de nuevas situaciones que demanden replantear el paradigma en el cual se sustenta el investigador<sup>2</sup>.

## **TÉCNICAS DE LECTURA Y DOCUMENTACIÓN**

Toda investigación, sin importar su espacio de actuación, requiere de una búsqueda, lectura, interpretación y apropiación de información relacionada con el tema objeto de estudio, es decir de un marco teórico referencial. Por lo que las investigaciones desarrolladas en entornos virtuales no son ni pueden ser la excepción. En relación a la etapa de documentación, las TIC especialmente Internet, proporcionan enormemente facilidades de búsqueda y acceso a diferentes fuentes documentales en formato digital, por ejemplo: libros digitales, revistas electrónicas, ponencias, informes de investigaciones, actas de congresos, boletines, censos, bases de datos, periódicos electrónicos,... enciclopedias. Para lo cual debe existir un proceso previo de digitalización de las fuentes en formato tradicional «papel» para su puesta en la red, y así convertirse en bienes públicos al servicio del investigador. Cabe señalar que el proceso de digitalización, es en cierta forma ajeno al investigador usuario porque este proceso está a cargo de las instituciones o grupos que editan, publican o promueven las fuentes documentales, sin embargo varios investigadores poseen los conocimientos y habilidades para «depositar en la red» artículos, proyectos, resultados de investigaciones, fotografías, videos, conferencias o cualquier otra información de interés.

La digitalización de las fuentes documentales y el acceso a Internet permiten que el investigador, desde su mesa de trabajo, tenga acceso a grandes fuentes bibliográficas en tiempo real y a costos muy bajos, situaciones impensables tan sólo hace unos años atrás. La visualización de estas fuentes documentales puede realizarse de varias formas, directamente desde la WWW a través de los navegadores, desde los programas específicos en los cuales fueron creadas, por ejemplo: Word, WordPerfect, Adobe Acrobat, RealPlayer, QuickTime entre otros, para lo cual deben estar instalados en el ordenador del cual se accede a las fuentes documentales.

La información que se aloja y transita por Internet se presenta y se accede a ella por medio de hipervínculos, los cuales enlazan o relacionan indistintamente los diversos contenidos entre si, es decir que la interconexión de contenidos no está regida por criterios estandarizados de orden jerárquico sino que por criterios opcionales en torno a la

---

2 Véase al respecto Colás (2001).

libre interconexión entre sus elementos, siempre y cuando estos tengan alguna relación. De esta forma los hipervínculos crean múltiples vías de navegación para que los usuarios con diferentes intereses puedan decidir su propia secuencia de exploración, basada en sus propios estilos de asimilación y en los requerimientos particulares de información. Por lo que los hipervínculos se refieren básicamente a la no linealidad, a la navegación entre fragmentos de información textual, sonora, gráfica, audiovisual en grandes redes interconectadas. Estas nuevas estructuras de presentación de la información en los entornos virtuales albergan aspectos problemáticos en relación a la fragmentación y sobreabundancia de la información, así como la asignación de significado a la información. Al referirse a los hipervínculos Dreyfus (2003) apunta que:

Los hipervínculos no han sido introducidos porque sean más útiles para buscar información que los sistemas antiguos de ordenamiento jerárquico. Más bien han sido un dispositivo ordinario de aprovechamiento de la velocidad de los ordenadores para relacionar grandes cantidades de información sin requerir comprenderla o someterla a algún tipo de estructura, ya sea impuesta o generalmente aceptada. (p. 24)

Este mismo autor sostiene que las búsquedas de *información relevante* en la web, considerando a la información relevante como *un cuerpo de hipervínculos interconectados*, constituyen una verdadera innovación de Internet. Sin embargo las búsquedas podrían verse afectadas por la enorme cantidad de información interconectada a través de hipervínculos que relacionan cualquier información sin criterios claros o constantes. La incorporación de los hipervínculos en los métodos de organización y búsqueda de información ha ocasionado cambios en los antiguos métodos utilizados, Deyfrus (2003) presenta la siguiente comparación entre la tradicional cultura de las librerías con lo que hoy posibilitan los hipervínculos:

CUADRO 1  
COMPARACIÓN ENTRE VIEJOS Y NUEVOS SISTEMAS DE BÚSQUEDA  
DE INFORMACIÓN

Cultura anterior de librerías		Cultura del hipervínculo	
<i>Clasificación</i>	Estable Organizado jerárquicamente Definido por intereses concretos	<i>Diversificación</i>	Flexible De un sólo nivel Permite todas las asociaciones posibles
<i>Selección meticulosa</i>	Calidad de las ediciones Autenticidad de los textos Eliminación de materiales antiguos	<i>Acceso a todo</i>	Inclusión entre ediciones Disponibilidad de textos Todo se guarda
<i>Colecciones permanentes</i>	Preservación de textos determinados Navegación según intereses concretos	<i>Colecciones dinámicas</i>	Evolución intertextual Navegación lúdica

Fuente: Deyfrus (2003, p. 26)

En general, Internet supone un avance muy importante en el quehacer de la investigación, ya que aporta numerosos instrumentos, recursos y fuentes bibliográficas a los que sólo podían acceder un número reducido y selecto de investigadores, o bien estos recursos no se encontraban actualizados o simplemente no existían (Martínez, Luna, Fernández y Salmerón, 2001). Los documentos en la investigación social, particularmente de la investigación cualitativa responden a los diversos registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Es así que los materiales documentales contienen no sólo datos textuales sino que también datos visuales y auditivos. En los entornos virtuales, estos documentos se mantienen presentes con la diferencia de que su presentación es más dinámica, interactiva, vistosa y de fácil acceso gracias a la *digitalización* y por supuesto a las *potencialidades de la web*. Estos dos aspectos dificultan la realización de una clasificación precisa de los documentos en entornos virtuales a diferencia de los entornos convencionales, sin embargo tomando como referencia el formato digital y la forma de navegar, de explorar sus datos, es decir la presencia o no de hipervínculos, puede presentarse la siguiente clasificación:

CUADRO 2  
CLASIFICACIÓN DE DOCUMENTOS EN LOS ENTORNOS VIRTUALES

Tipo	Descripción
Textuales	Contienen únicamente texto, su navegación es lineal porque carece de hipervínculos. Prácticamente es el tradicional documento de texto en formato digital, plasmado o colgado en la web.
Hipertextuales	Al igual que los textuales contienen únicamente texto, con la diferencia en que existen relaciones mediante hipervínculos entre las palabras o conjuntos de palabras que lo componen, tanto dentro del mismo como hacia otros documentos hipertextuales. Proporcionando una navegación no lineal.
Multimediales	Son los documentos en donde se combina texto, imágenes, fotografías, sonidos, animaciones, video y/o cualquier otro tipo de datos en formato digital. Estos documentos no presentan hipervínculos por lo que su navegación puede considerarse lineal.
Hipermediales	Si a un documento multimedial se le agrega la capacidad de vincularse dentro del mismo o con otros documentos, es decir se le agregan hipervínculos, entonces se convierte en un documento hipermedial. Por consiguiente su navegación no es lineal, «no secuencial» de acuerdo al camino elegido por el usuario.

Fuente: Valzacchi (2003)

Es de señalar que en muchas ocasiones los términos *multimedia* e *hipermedia* suelen utilizarse como sinónimos pero que en realidad existe una diferencia entre ellos, como se ha descrito en el cuadro anterior, diferencia que se basa en la presencia o no de hipervínculos. Sin embargo esta diferencia es de poco rigor en mucha de la literatura especializada sobre las TIC, ya que el término multimedia en sí, ha ocasionado diversos significados en cuanto a su definición, a tal grado que ha englobado al término hipermedia. El esquema siguiente muestra algunos ejemplos de documentos propios de los entornos virtuales, agrupados en los cuatros tipos anteriormente descritos:

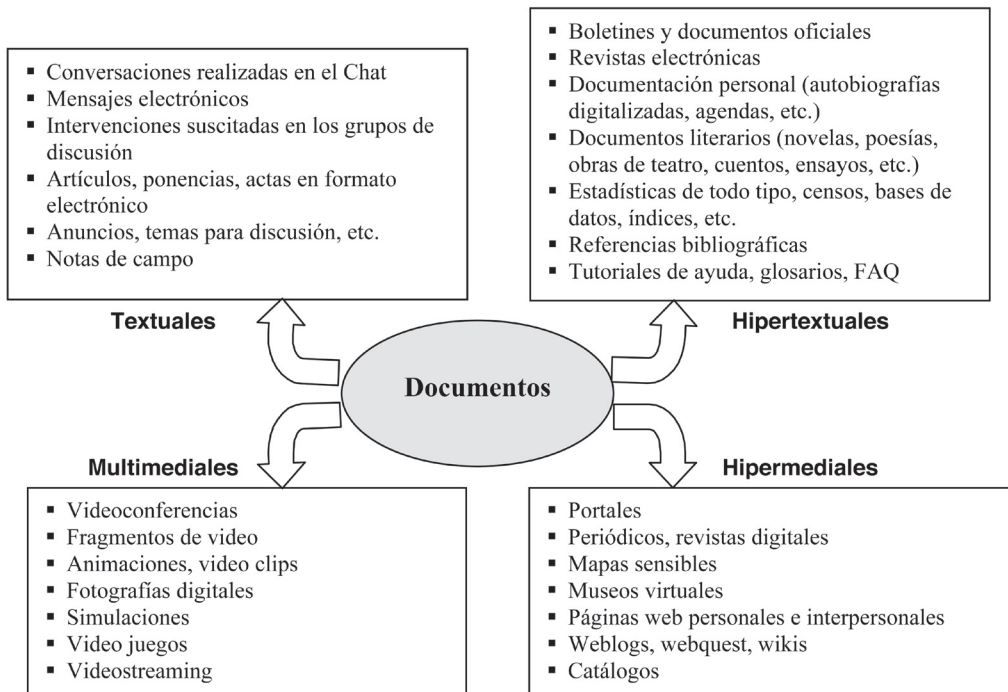


Figura 1  
Ejemplos de Documentos en los Entornos Virtuales

El uso de materiales documentales característicos de los entornos virtuales en investigaciones cualitativas supone una serie de ventajas e inconvenientes en y para su desarrollo, entre las cuales se apuntan las siguientes:

**CUADRO 3**  
**VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS MATERIALES DOCUMENTALES DE LOS ENTORNOS VIRTUALES**

Ventajas/posibilidades	Inconvenientes/limitaciones
Bajo coste, por la gran cantidad de material informativo y recursos existentes en el ciberespacio.	Naturaleza secundaria, ya que se trata de información producida con propósitos diferentes a los del investigador.
Fácil y rápido acceso al material informativo.	La gran cantidad de materiales documentales existentes en el ciberespacio dificulta la limitación del objeto de estudio.
No son exclusivos, por lo que su acceso se amplía a las mayorías.	La interpretación resulta heterogénea y variable sobre el material documental en estudio.
Facilidad de registro y reproducción en cuanto a cantidad y calidad, esto por su formato digital.	La información contenida es muy vulnerable en lo que respecta a la manipulación de datos, la desnaturalización de la información.
Facilitan el análisis de contenido por su carácter digital, se evita la transcripción del texto.	El equipo informático debe tener ciertos requisitos mínimos que garanticen su correcta visualización, así como de ciertos programas informáticos.
No presentan reactividad al estar dados para el investigador.	El investigador pierde la exclusividad del documento al estar disponible a los demás.

Fuente: Elaboración propia

## TÉCNICAS DE OBSERVACIÓN Y PARTICIPACIÓN

Las técnicas de recolección de datos basadas en la observación y participación, practicadas en entornos convencionales, consisten en la *observación* que realiza el investigador de la situación social en estudio, procurando para ello un análisis de forma directa, entera y en el momento en que dicha situación se lleva a cabo, y en donde su *participación* varía según el propósito y el diseño de investigación previstos. En base a esto puede decirse que en los entornos virtuales la participación y observación del investigador se desarrolla de forma similar, potencialmente con mayor dinamismo e interacción; indudablemente la participación constituye implícitamente la observación del investigador. Es de importancia anotar que con los entornos virtuales las situaciones a observar se amplían, en el sentido de que además de observar las situaciones sociales tradicionales de interés con la ayuda de las nuevas tecnologías, se suman nuevas situaciones de interés social por ejemplo las intervenciones (interacciones sociales)

realizadas a través de los servicios de comunicación que ofrece Internet (Chat, foros de discusión, listas de distribución, telefonía) así como las simulaciones que generan otras tecnologías, además las acciones sociales realizadas en el mundo real a consecuencia de las interacciones realizadas en entornos virtuales (Picciuolo, 1998). Sin embargo, Sade-Beck (2004) apunta que la definición tradicional de «participante-observador» no puede aplicarse a la descripción del investigador on-line, ya que éste difícilmente puede darle seguimiento a las actividades de los sujetos en el mundo real, es decir a las actividades que ocurren fuera del monitor.

En la investigación cualitativa, el observador es el instrumento de mayor importancia para la recolección de datos, sin embargo las TIC incrementan de manera significativa tanto sus habilidades de observación como las oportunidades en el proceso de investigación. Particularmente las grabaciones en video ayudan al investigador a acercarse a los acontecimientos de la vida real tal como ocurren naturalmente, es decir sin presencia del investigador, además se puede observar la misma situación en varias ocasiones incluso se pueden observar en forma fragmentada, centrándose en las conductas de mayor interés ya que todo queda grabado digitalmente (Gibbs, Friese y Mangabeira, 2002). El uso del video en la actividad investigadora permite capturar/obtener la información espontánea y transitoria que se presenta en la situación de estudio (Penn-Edwards, 2004).

La participación del investigador en los entornos virtuales es de vital importancia para la comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio. El investigador realiza una inmersión en el ciberespacio del mismo modo que lo hacen los sujetos a analizar, para lo cual requiere de un dominio sobre la tecnología a utilizar para después emprender un proceso de socialización que le permita en lo posible un mejor estudio de la situación que investiga. Este proceso de socialización determina la construcción de una *identidad de participación*, la cual se construye en base a la experiencia individual y social del investigador de «desarrollar relaciones de participación e interacción activa en la negociación de significado con el resto de participantes desde la perspectiva de la afiliación a la comunidad virtual» (Garrido, 2003, pp. 6-7), lo que le permitirá acceder a la inteligibilidad social otorgada al contexto virtual y a la práctica que en éste se desarrolla para así realizar una mayor interpretación de su objeto de estudio. De esta forma, el investigador se convierte en un internauta más en el contexto de estudio, al interactuar constantemente con las personas que analiza.

La presencia del investigador modela e interfiere la situación virtual en estudio desde el momento que desvela su identidad como investigador, sin embargo este factor puede atenuarse sabiendo reaccionar o llevando el proceso con las precauciones pertinentes en los momentos requeridos. A manera de ejemplo, se presenta la experiencia vivida por Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) en canales de Chat cuyo objetivo era el de observar cómo los espacios virtuales llegan a ser contextos de relación para las mujeres, cómo se establecen los vínculos sociales, su naturaleza y las repercusiones e interrelaciones que todo ello tiene en sus vidas y en la percepción de su identidad; en cuanto al aspecto de revelar su identidad como investigadoras apuntaban que:

Si adoptábamos como punto de partida una identidad en línea fijada en nuestro rol de investigadoras, temíamos no poder acceder a estos y a otros posibles

planos de relación que fueran específicos en una interacción en línea, donde el único punto de referencia del sujeto de la enunciación es un seudónimo al inicio de cada línea de intervención.

Nos encontrábamos ante un dilema ético. Por una parte nos parecía que el procedimiento éticamente correcto era exponer desde un principio nuestros objetivos y presentarnos como investigadoras, pero por otra parte, ni siquiera sabíamos a quien dirigirnos, ya que ignorábamos quien había fundado el canal, cuales eran las relaciones que mantenían los participantes y cómo interactuar en estos espacios que veíamos como confusos, formados por conversaciones fragmentadas y con una gran fluidez de entradas y salidas.

... nos terminó por decidir empezar a chatear sin explicitar que se trataba de una investigación. Acordamos, y así lo hicimos, que cuando tuviéramos más confianza con las personas del canal y supiéramos algo más de su funcionamiento, explicaríamos nuestro propósito y pediríamos formalmente su consentimiento para utilizar la información y hacer las entrevistas en profundidad. (p. 8)

Sin embargo, la identidad del investigador no puede ser desvelada de igual forma en todas las investigaciones, ya que esto depende de diferentes factores como son los metodológicos, contextuales, éticos, incluso factores inesperados que escapan del control del propio observador. Sade-Beck (2004) señala que la naturaleza igualitaria de comunicación que proporciona Internet es una dificultad adicional a la que se enfrenta el investigador en el sentido de que su posición como autoridad profesional se atenúa, aunque por otro lado esto facilita el acceso directo al grupo. Además agrega que el anonimato de la identidad del observador conlleva al planteamiento de preguntas éticas, como: ¿Bajo qué circunstancias el investigador puede o debe actuar como un observador no-activo? ¿Cuándo el investigador debe revelar su identidad como un participante activo? ¿Y cómo el investigador debe hacer tal revelación? Por lo que el investigador debe considerar varios aspectos antes de actuar.

La participación del observador va intencionándose o atenuándose en respuesta a los objetivos del estudio, como también a aspectos fortuitos durante el desarrollo de la investigación. Garrido (2003) hace referencia a una identidad de participación del observador, que va de la relativa participación (periférica) a la absoluta participación (plena) del observador, sobre las cuales apunta lo siguiente:

**Observación Periférica** Mantenerse en la periferia implica actuar como un *lurker* (participante pasivo), accediendo a la práctica sin interferir en su desarrollo, lo que nos permite una *socialización secundaria* mediante la propiciación del acceso a las identidades y trayectorias de los participantes y a las historias compartidas en las negociaciones de significado, así como al repertorio utilizado y a los estilos del discurso. Esta técnica permite la recolección de aquellos datos que se encuentran en capas superficiales de la práctica y del contexto de la comunidad virtual, que serán susceptibles de análisis de tipo descriptivo, sociotécnico y discursivo.

**Observación Plena** Siguiendo una *trayectoria* desde la observación hacia la participación, se entraría en otra fase caracterizada por la *participación plena*. Mediante un acto de *delurking* (revelador) se procede a romper el silencio y el anonimato, enviando un mensaje al espacio de comunicación disponible en la comunidad virtual. Este primer *posting* (acercamiento) resulta idóneo para realizar una autopresentación como investigadores y para plantear el objeto del estudio, así como para solicitar la colaboración de los miembros de la comunidad. Se hace uso de herramientas de comunicación tanto asincrónicas como sincrónicas, para emprender la participación activa con la ayuda de instrumentos previamente elaborados.

Por otro lado, las técnicas de observación y participación aplicadas en entornos virtuales pueden clasificarse según la temporalidad en que se realizan, es decir en tiempo real o diferido en el cual se recoge la información (Sánchez, Revuelta y González, 2005). De aquí que puedan clasificarse en técnicas de observación participante sincrónicas o asincrónicas. Independientemente de la modalidad de participación y observación elegida, es indiscutible que el uso de las técnicas de observación y participación en la investigación cualitativa desarrollada en entornos virtuales constituye un pilar metodológico para su puesta en marcha.

**Ventajas e Inconvenientes de las Técnicas de Observación y Participación:** Las técnicas de investigación en general presentan tanto ventajas como inconvenientes en su aplicación y desarrollo por lo que las técnicas de observación y participación no son la excepción. Más aún al ser aplicadas en nuevos entornos, en los que poco a poco el investigador debe ir ganando terreno para aprovechar las ventajas y sobrellevar los inconvenientes.

## TÉCNICAS DE CONVERSACIÓN Y NARRACIÓN

Las técnicas de conversación y narración practicadas en entornos convencionales tienen su principal elemento generador en la palabra hablada, aspecto que no ocurre en los entornos virtuales pues como se ha indicado anteriormente el género conversacional del ciberespacio lo constituye principalmente el dato textual, es decir la palabra digitalizada. Las técnicas de conversación y narración suelen auxiliarse de materiales documentales y de observaciones, situación que también ocurre en los entornos virtuales pero con mayor frecuencia y exigencia. Es de imaginar que la naturaleza y concepción de las técnicas conversacionales sufran modificaciones al ser aplicadas en entornos diferenciados a los entornos para las cuales fueron pensadas, alterando de este modo algunas ventajas y limitaciones que ostentan en su entorno natural. La adaptación de estas técnicas a los nuevos entornos debe basarse, como bien señalan Ardèvol et al. (2003) en un pensamiento optimista, creativo y funcional a partir de las posibilidades que brindan los diferentes medios tecnológicos, y así evitar «caer en el error de hacer adaptaciones directas de las metodologías *offline*» (p. 19).



**CUADRO 4**  
**VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE EN ENTORNOS VIRTUALES**

Ventajas/posibilidades	Inconvenientes/limitaciones
El registro de los datos se agiliza ya que se obtienen de forma totalitaria y automática, ejemplo las conversaciones grabadas del Chat, foros, mensajería, etc.	Se dificulta contrastar lo que se dice o se escribe con lo que se hace debido a la naturaleza textual de los datos registrados.
Permiten redefinir la indagación durante la obtención de datos.	La interpretación de los datos exige mayor tiempo, muchísima atención, fidelidad y constancia. Es más que un análisis textual.
El uso de video favorece la predicción de ocurrencia espontánea de un suceso para su registro correspondiente.	El logro de la validez interna como externa resulta compleja, debido a la existencia de aspectos que podrían estar fuera de control.
Permiten el estudio de una situación tal y como esta se lleva a cabo en tiempo real.	No son apropiadas cuando lo indagado no es observable directamente, por ejemplo el análisis de las intervenciones en Chat, conferencias sin haber participado en ellas.
Se obtiene riqueza informativa en los datos, ya que las personas en estos entornos tienden a ser más abiertas, abordando conversaciones que nunca lo harían fuera de ellos.	Requiere mayor cooperación activa que las técnicas de OP aplicadas en entornos presenciales, por la interacción a través del texto, imagen y sonido.
Facilita la percepción, preparando la comprensión de la situación y del escenario social de las interrelaciones entre los miembros del grupo.	La identidad de los sujetos se mantiene, en la mayoría de los casos, en el anonimato. El investigador se debe de valer de ciertos aspectos para descubrirla o confiar en el sujeto.
No hay distancia aparente (sesgo) entre el comportamiento y su registro, ya que ambos están hechos de interacciones textuales, auditivas o visuales. Su registro es digitalizado.	Limita obtener información de sujetos que no pueden proporcionarla por desconocer el uso de las TIC o simplemente no las usan por el motivo que sea (enfermedad, ancianidad, dificultad de escritura y lectura).
La mediación técnica en la observación participante fija la experiencia y descontextualiza la memoria del observador.	En algunos casos el grupo o el contexto técnico pueden absorber al investigador, perdiendo así la capacidad de crítica.
El anonimato de la identidad/presencia del observador se vuelve más fácil de mantener.	Variabilidad del instrumento humano a lo largo del tiempo de observación.
Brindan la oportunidad de estudiar fenómenos / situaciones sociales geográficamente distantes.	La retención de los mismos sujetos en las diferentes sesiones es difícil por la entrada y salida constante de sujetos en la red.
Permiten comprender las dinámicas grupales, sus interacciones de forma menos embrollosa.	La subjetividad del investigador puede influir en la interpretación de los datos.
No incurrir en costos por desplazamiento del investigador, pues este desde la comodidad de su casa tiene acceso al trabajo de campo.	La observación en circuito cerrado (reality show, sesiones acondicionadas) los sujetos pueden ser influenciados por la presencia de las cámaras y el ambiente creado.

Fuente: Elaboración propia

La aplicación de las técnicas conversacionales en entornos virtuales dependen en gran medida del medio tecnológico seleccionado, por ejemplo una entrevista mediante el Chat presenta muchas diferencias a una entrevista mediante el correo electrónico y por simple deducción ambas entrevistas a una entrevista cara a cara. No obstante comparten ciertas características con la entrevista cara a cara, por ejemplo: se sabe que en el Chat se manifiesta un ambiente de gran informalidad, propio de la improvisación que supone una charla presencial, a diferencia de las listas de correo y aún de los grupos de discusión, por lo que puede inducirse que la aplicación de técnicas conversacionales en entornos virtuales debe fundamentarse, en un principio, en el esquema mental de los tipos y modos de accionar de la actividad presencial para después adaptarlos en cierta medida a los entornos virtuales para así ponderar las posibilidades y limitaciones que puedan presentar.

Particularmente, la entrevista en todo su sentido es la técnica base de las técnicas de conversación y narración. Las entrevistas llevadas a cabo en entornos virtuales son nombradas con términos como: entrevistas en línea, entrevistas on-line, e-entrevistas, entrevistas virtualizadas. Estas entrevistas se diferencian de las entrevistas realizadas de forma presencial por el hecho de que el entrevistado y entrevistador no están cara a cara, es decir que la presencia física es nula. Al respecto Bampton y Cowton (2002) apuntan que la e-entrevista trae consigo dos tipos de desplazamientos, relacionados a dos dimensiones fundamentales de la experiencia humana. Por un lado al *tiempo*, pues es probable que las interacciones entre entrevistador y entrevistado sean asíncronas, con las variadas pausas de longitudes entre las interrupciones de comunicación o «episodios» y por otro lado al *espacio*, ya que la relación tiene lugar «a una distancia» a través del medio electrónico, basado en el texto y pantallas. En cuanto a la falta de presencia física entre el entrevistador y entrevistado, esto limita la obtención de gran cantidad de datos derivados de la información no verbal como son: gestos, posturas, tono de voz, miradas, vestimenta, ambiente. Lo que no quiere decir que la comunicación verbal desaparezca o que carezca de importancia, sino que esta comunicación se transmite por señales que no provienen directamente del cuerpo o del entorno, por lo que el entrevistador y entrevistado se convierten en «emisores y receptores de señales» tal como lo indica Donath (2003, p. 55).

En las entrevistas on-line la mayor cantidad de información obtenida es textual, sin embargo existen mecanismos/elementos mediante los cuales puede llegar a percibirse información no verbal, a los que el investigador cualitativo debe recurrir para solventar su interés por la expresión corporal, ya que los «investigadores cualitativos no están frecuentemente interesados sólo en lo que las personas digan sino también de la manera que lo dicen» (Bryman, 2001 p. 321 citado en Bampton y Cowton, 2002, p. 16). Entre los posibles mecanismos para obtener la información no verbal está el uso de símbolos o caracteres que representan estados de ánimo del emisor, estos caracteres son los denominados emoticones o «smileys», otra forma es el uso de una webcam para visualizar a la persona entrevistada, tal es el caso del Chat con webcam o de la videoconferencia.

Otra característica significa en las entrevistas on-line es el ritmo de la conversación, ya que expresarse por escrito lleva más tiempo que hacerlo oralmente (Ardèvol et al., 2003), en base a sus experiencias en el Chat estas investigadoras sostienen que «la cantidad de tiempo que exige expresarse por escrito intenta compensarse con la economía

del lenguaje, abreviaciones y otro tipo de estrategias creativas. (...) para lograr una comunicación más fluida y que se acelere el ritmo de cada intervención» (pp. 11-12). El ritmo de la comunicación llevada a cabo en los entornos virtuales demanda nuevos elementos, nuevos parámetros claramente diferenciados de los utilizados en los entornos presenciales, de tal forma que resultaría difícil querer adaptar los parámetros utilizados en la entrevista presencial a los espacios de conversación electrónica. La interacción en la entrevista, es decir el tiempo de respuestas puede ir de segundos, minutos, horas, hasta días (Bampton y Cowton, 2002) por lo que los nuevos ritmos conversacionales demandan paciencia y comprensión por parte del investigador en los inconvenientes que se presenten, en relación al entrevistado o del medio tecnológico utilizado. En general, la comunicación realizada mediante ordenador difiere enormemente de la realizada presencialmente, pues el carácter textual, simbólico y el tiempo de sincronía de sus interacciones constituyen sus principales características y por consiguiente la gran diferenciación entre una entrevista cara a cara y una entrevista virtualizada, razón por la cual deben tomarse muy en cuenta a la hora de realizar una entrevista en un entorno virtual.

**Ventajas e Inconvenientes de las Técnicas de Conversación y Narración:** Las técnicas conversacionales aplicadas en entornos virtuales ofrecen nuevas posibilidades en la recolección de datos, pero también hay que tener en cuenta que surgen limitantes, más aún si se desea que estas técnicas mantengan las ventajas y formas de aplicación de los entornos presenciales. Se ha mencionado que la entrevista es la técnica medular de las técnicas de conversación y narración, por lo que las ventajas e inconvenientes que se presentan a continuación responden a la e-entrevista en el sentido amplio de su aplicación, individual y grupal. Cabe señalar que la «e-entrevista» comparte muchas de las fortalezas y debilidades de la entrevista desarrollada cara a cara, en comparación con otros métodos de la investigación como la observación participante (Bampton y Cowton, 2002).

## **EL REGISTRO DE DATOS EN LOS ENTORNOS VIRTUALES**

El registro de los datos obtenidos en la aplicación de las técnicas de recolección constituye un aspecto importante dentro del trabajo de campo, ya que de estos datos depende la construcción, comprensión o interpretación de la situación en estudio. El registro de datos consiste en almacenar y asegurar la información obtenida de las personas investigadas. En los entornos virtuales los datos obtenidos se caracterizan por su formato digital, lo que proporciona al investigador la facilidad y comodidad de su registro en forma casi instantánea y automática mientras los datos van surgiendo, pues basta con hacer un par de «clic» para lograrlo. Al referirse sobre los datos obtenidos de las interacciones entre personas y grupos en el ciberespacio, Smith (2003) señala que:

Uno de los rasgos característicos de la comunicación mediada por ordenador es que casi todas las interacciones van dejando un rastro duradero, es decir, una pista electrónica que puede aportar información detallada sobre la actividad que unos grupos enormes de personas llevan a cabo on-line. (p. 229)

**CUADRO 5**  
**VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LAS ENTREVISTAS EN ENTORNOS VIRTUALES**

Ventajas/posibilidades	Inconvenientes/limitaciones
Se aminoran los costos, tiempo y distancias, pues el desplazamiento de participantes e investigadores queda en segundo plano.	Es casi inevitable la ausencia de gestos y señales tácitas proporcionados por el lenguaje del cuerpo.
Proporcionan el tiempo necesario al entrevistado para construir una respuesta, hay más tiempo para pensar y expresar mejor lo que se quiere decir.	Se dificulta el establecimiento y conservación de la relación con las personas entrevistadas, cuando no hay lazos previos.
Evitan la pérdida de información y tiempo en la fase de transcripción de las respuestas, ya que los datos quedan grabados en formato digital.	Incurren en incomodidad a las personas que no están acostumbradas al tecleo de texto. Se necesita adquirir habilidades informáticas.
Permiten ampliar los horarios habituales (horas no laborables) para el desarrollo de las entrevistas.	Las respuestas se ajustan estrictamente a la pregunta, con lo que la información adicional que pudiera darse se limita.
Las personas tienden a ser más abiertas y explícitas en temas complejos de abordar en intervenciones realizadas cara a cara. Reduce la inhibición del entrevistado.	Los diferentes ritmos de conversación y/o tiempos de respuesta del entrevistado requiere mucha paciencia y persistencia en el entrevistador.
Proporcionan el anonimato deseado por el entrevistado, al igual cuando el estudio lo estipula para garantizar la confianza en las respuestas.	Los espacios prolongados de tiempo en las respuestas asincrónicas, hacen que las respuestas pierdan espontaneidad, lo que puede ser la base para la riqueza de los datos en algunas entrevistas.
Se reduce la reactividad a consecuencia de la no presencia física del entrevistador. La presión del entrevistador es mínima.	El anonimato promovido en el ciberespacio puede ocasionar ciertas dudas en las respuestas obtenidas.
Permiten una muestra, una cobertura geográficamente amplia, a nivel regional, nacional, internacional, mundial.	Los estímulos de comprensión, aliento y atención en las respuestas del entrevistado se limitan.
Brindan confianza y comodidad al entrevistado, pues desde un lugar de su elección efectúa su participación.	El desarrollo de una entrevista en línea ocupa de más tiempo que de una entrevista cara a cara.
El lapso de tiempo entre la pregunta y su respuesta da la oportunidad de efectuar dos o más entrevistas al mismo tiempo.	El entrevistado tiene la facilidad de dar por terminada la entrevista sin ofrecer ninguna explicación, sencillamente desconectándose de la red o no enviando las respuestas solicitadas.
Su naturaleza y desarrollo permite abordar al entrevistado en diferentes ocasiones (sesiones) sin ocasionar molestias en sus actividades (agenda).	La entrevista sincrónica requiere de una conexión a Internet de buena calidad, para evitar la desconexión de la red «net-split» así como de buen equipo informático para la velocidad de conexión.

Fuente: Elaboración propia

Entre los datos obtenidos en el ciberespacio se encuentran los textos de las conversaciones, de las temáticas abordadas, registros de accesos y navegación de los usuarios, tiempos de intervención, imágenes y videos, pantallas, los cuales permiten comprender el comportamiento de los sujetos en una situación o sobre un tema en especial. Toda esta información queda almacenada en los ordenadores, servidores de red o dispositivos externos de almacenamiento, siempre y cuando el investigador tenga el acuerdo de grabarla. Es de gran seguridad realizar respaldos (copias de seguridad) de los registros digitales pues la información electrónica es muy vulnerable a los fallos electrónicos de sus aparatos o dispositivos.

Los aparatos/herramientas digitales tienen la ventaja de realizar copias exactas de las interacciones llevadas a cabo dentro y fuera del ciberespacio. Lo que garantiza una gran cantidad de información disponible. A pesar de que los registros on-line son fuentes destacadas de información, también son ambiguos y limitados y es necesario que los investigadores los manejen con cuidado (Smith, 2003). Es por esta razón que el simple hecho de analizar el dato registrado no garantiza un proceso de comprensión e interpretación del investigador cualitativo sobre su objeto de estudio. Por ejemplo en las aplicaciones basadas en texto, el investigador puede aferrarse a la premisa de que no hay sesgo entre el comportamiento y su registro ya que ambos están hechos de interacciones textuales pero «la conexión entre las líneas de texto que aparecen en la pantalla y el sentido de la interacción para los participantes no se encuentra en el texto, sino en los implícitos que los participantes asumen sobre el significado de sus acciones» (Ardèvol et al., 2003, p. 5).

El investigador también puede registrar sus apreciaciones, sensaciones, inquietudes, reacciones, descripciones sobre aspectos específicos de la investigación mediante un diario de campo, notas de campo, grabaciones de voz, etc. con lo que se estarían complementando también las formas de registro. Esto ayudará al investigador para dar sentido a las interacciones y relaciones observadas durante la investigación.

## **UTILIZACIÓN CONJUNTA DE LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

La combinación, uso conjunto o complementariedad de las técnicas de recolección de datos, en cierta forma está implícita en las estrategias metodológicas y por consiguiente en el proceso de triangulación de las mismas. Los resultados obtenidos se someten a un proceso de triangulación, es decir a un proceso para contrastar en lo posible los datos obtenidos. De esta forma el investigador puede contar con información exhaustiva y variada para la comprensión e interpretación de la situación objeto de estudio. El siguiente esquema muestra el uso conjunto de las técnicas de documentación, observación y de conversación en un estudio cualitativo, cabe destacar que la observación y la participación constituyen actividades omnipresentes en el desarrollo de estudios en entornos virtuales.

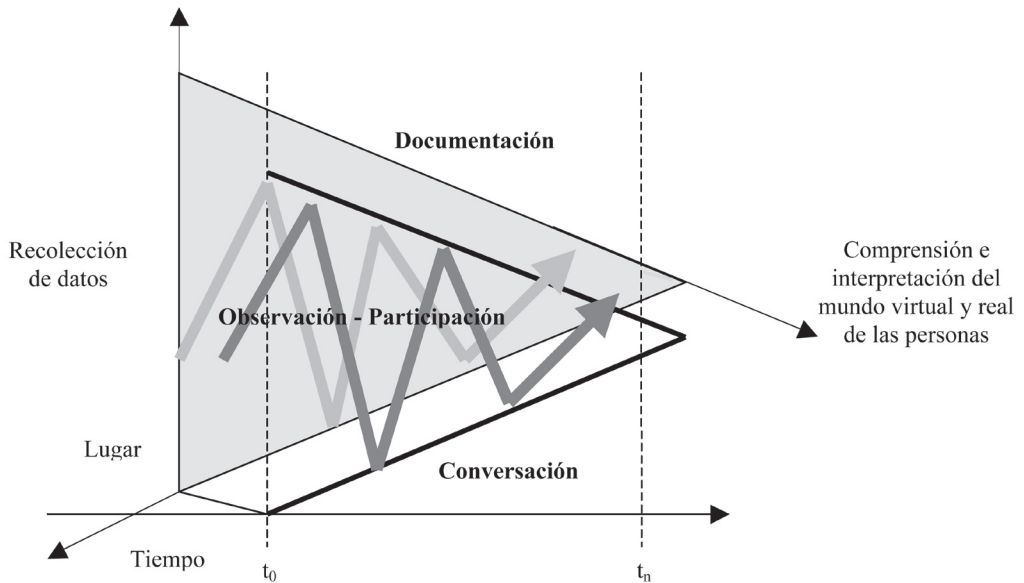


Figura 2

*Utilización Conjunta de Técnicas de Recolección de Datos en Entornos Virtuales*

La complementariedad de técnicas en la recolección de datos resulta muy provechosa y necesaria a la vez en los estudios realizados en entornos virtuales, ya que la información obtenida de los sujetos «usuarios» está enmarcada dentro de un ambiente de anonimato y en el que pueden desarrollar identidades alternativas. Por otro lado no hay que olvidar que entre el mundo «virtual» y el «real» existen interconexiones (Picciolo, 1998). De aquí que la complementariedad no sólo se de en los estudios concentrados en el ciberespacio sino que también en los estudios que analicen situaciones relacionadas con ambos mundos, el virtual y el real.

## CONCLUSIONES

Las tecnologías de la información y comunicación han generado muchas oportunidades para que las personas se pongan en contacto, interactúen, opinen y construyan en grupo. De esta forma nos movemos hacia otra cultura de investigación, hacia otra forma de entender y hacer la investigación. La información y la comunicación se hacen más necesarias. El uso de instrumentos y herramientas aumenta. El espacio social se articula con más y mejores vínculos y conexiones. Las relaciones humanas son más complejas, el tiempo y el espacio se amplifican, más cosas suceden con más gente involucrada. Por tal razón el investigador debe involucrarse como un usuario más en el ciberespacio, en donde su participación y observación hagan acto de presencia en las

interacciones que se desarrollen para así comprender sus dinámicas e interpretar mejor los datos registrados.

Hoy en día se reconoce que el uso de la tecnología afecta tanto las formas de recolección y construcción de los datos, su almacenamiento así como el análisis de los mismos (Gibbs et al., 2002). Todo el conjunto de datos puede ser procesado por diferentes herramientas o software especializados para esas funciones. Dentro del espectro de la investigación cualitativa nos encontramos con una nueva generación de software de procesamiento de datos que abarcan todas las posibles fuentes gracias a la digitalización de la información que permite su procesamiento en ordenadores.

Sade-Beck (2004) propone una metodología nueva para la investigación cualitativa basada en Internet, la cual se fundamenta en la complementariedad de técnicas de recolección de datos tanto on-line como off-line, considerando que esta metodología es la llave para lograr una información comprensiva de las situaciones en estudio. En su investigación sobre las comunidades de apoyo israelitas en el Internet involucradas en la pérdida y desamparo, Sade-Beck integró técnicas on-line y off-line para la recolección de datos, a saber: las observaciones en línea, las entrevistas cara a cara y el análisis de una mezcla de documentos (tradicionales, prensa impresa, prensa en línea, bases de datos de Internet entre otros). De lo anterior puede afirmarse que la sociedad de la información y del conocimiento potencia la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulan la creatividad científica y por ende la generación de conocimiento en el estudio de las realidades sociales en cualquier entorno social. Todas estas potencialidades están allí, a la orden de los investigadores para ser utilizadas en el estudio de la realidad social, tanto virtual como real.

## REFERENCIAS

- Aliaga, F<sup>co</sup> M. (1999). Internet e investigación educativa: Posibilidades y necesidades de un área emergente. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 485-489.
- Ardevól, E., Bertrán, M., Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En *Atenea Digital*, 3, 72-92 Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Bampton, R. y Cowton, Ch. (2002). The E-Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal]*, 3(2). Available in: <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Colás, P. (2001). Educación e Investigación en la sociedad del conocimiento: Enfoques emergentes. *Revista de Investigación Educativa*, 19, 291-313.
- Deyfrus, H. (2003). Acerca de Internet. Barcelona: UOC. (Trad. On the internet)
- Donath, J. (2003). Identidad y engaño en la comunidad virtual. En: M. Smith y P. Kollock (Eds.). *Comunidades en el ciberespacio* (pp. 51-88). Barcelona: UOC.
- Garrido, A. (2003). El aprendizaje como identidad de participación en la práctica de una comunidad virtual. IN3 Internet, Interdisciplinary, Institute. UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/in3/dt/20088/index.html>
- Gibbs, G. R., Friese, S. y Mangabeira, W. C. (2002). The Use of New Technology in Qualitative Research. Introduction to Issue 3(2) of FQS. *Forum Qualitative Sozialforschung /*

- Forum: Qualitative Social Research*, 3(2). Available in: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-02/2-02hrsg-e.htm>
- Martínez, F., Luna, P., Fernández, R. y Salmerón, J. (2001). *Internet para investigadores. Hacia la e-ciencia*. (3<sup>a</sup> Ed.). Huelva: Universidad de Huelva.
- Murillo, Fco J. (1999). Internet: Nuevas herramientas para la Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 495-499.
- Orellana, D. M<sup>a</sup>. (2005). *Técnicas de Recolección de Datos más utilizadas en la Investigación Cualitativa implementadas en Entornos Virtuales*. Universidad de Salamanca. Inédito.
- Penn-Edwards, S. (2004). Visual evidence in qualitative research: The role of videorecording. *The Qualitative Report*, 9(2), 266-277. Available in: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR9-2/pennedwards.pdf>
- Picciuolo, J. L. (1998). Dentro y fuera de la pantalla. Apuntes para una Etnografía del Ciberespacio. *1<sup>er</sup> Congreso Virtual de Antropología y Arqueología, Ciberespacio*. Disponible en: <http://www.naya.org.ar/congreso/ponencia1-26.htm>
- Sade-Beck, L. (2004). Internet ethnography: Online and offline. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(2). Artículo 4. Disponible en: [http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3\\_2/pdf/sadebeck.pdf](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_2/pdf/sadebeck.pdf)
- Sánchez, M<sup>a</sup>. C., Revuelta, F. y González, M. (2005). *Técnicas de recogida de información en los espacios virtuales*. Comunicación en prensa.
- Smith, M. (2003). La multitud invisible en el ciberespacio. El mapeo de la estructura social de Usenet. En: M. Smith y P. Kollok (Eds.). *Comunidades en el ciberespacio* (pp. 228-257). Barcelona: UOC.
- Smith, M. y Kollok, P. (2003). *Comunidades en el ciberespacio*. (Trad. de Communities in Cyberspace). Barcelona: UOC.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. (3<sup>a</sup> Reimpresión). Madrid: Síntesis Sociológica.
- Valzacchi, J. (2003). Internet y educación: aprendiendo y enseñando en los espacios virtuales. Colección INTERAMER DIGITAL No. 73. OEA. Disponible en: [www.educoas.org/portal/bdigital/es/indice\\_Valzacchi.aspx](http://www.educoas.org/portal/bdigital/es/indice_Valzacchi.aspx)



## VALIDACIÓN DE UN PLAN DE EVALUACIÓN DE TELEFORMACIÓN EN LA EMPRESA

Genoveva Ramos Santana, Jesús M. Suárez Rodríguez y Jesús M. Jornet Meliá  
genoveva.ramos@uv.es; jesus.m.suarez@uv.es; jesus.m.jornet@uv.es;

### RESUMEN EN ESPAÑOL

*En este artículo se presenta un estudio de validación acerca de un plan de evaluación de teleformación. Concretamente, se desarrolla una estrategia de validación cualitativa de las conclusiones o toma de decisiones del plan de evaluación, con el fin de aportar una evidencia inicial de validación de carácter global para este tipo de planes de evaluación.*

*Palabras clave:* Teleformación, Plan de evaluación, Validación, Evaluación.

### SUMMARY

*This article presents a validation study concerning an Evaluation Plan for E-Learning. A quality validation study is developed from the conclusions or decisions of an Evaluation Plan for E-Learning. All this offers initial evidence of validation, in a global character, of these types of evaluation plans.*

*Key words:* E-Learning, Evaluation, E-learning Evaluation Plans, Validation.

### INTRODUCCIÓN

La validación de cualquier sistema de evaluación se basa en una acumulación de evidencias acerca de la adecuación del funcionamiento del mismo. Es decir, del conjunto de estrategias para dotar de validez al proceso evaluativo (Jornet, Suárez —coords.—, 1999). Así, un modelo no se valida de forma total y exhaustiva para todos los usos posibles, sino que se valida específicamente para los usos previstos y, en todo caso, en las circunstancias de funcionamiento de los programas de formación para las que

ha sido desarrollado. Esta posición es genérica y aplicable a instrumentos, fuentes y programas de formación y se refleja en diversas presentaciones (Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000; Jornet, 2001; Perales, 2000; Chiva, 2003). Así, asumimos la definición de *validez* en la evaluación de programas como: «...el grado en que un proceso de evaluación de programas atiende de forma adecuada los componentes metodológicos implicados con el fin de: representar de forma realista las características del objeto que evalúa, facilitar la consecución de los fines establecidos para el Plan de Evaluación, respetar los intereses de todos los implicados o afectados por la evaluación, representar el contexto en el desarrollo del Plan de Evaluación y coadyuvar a la mejora o innovación de la unidad objeto.» (Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000:343).

Es decir, se concibe la validez como un concepto multidimensional, aplicado y aplicable a cualquier estrategia de acercamiento a la realidad, desde la investigación básica a la investigación aplicada y la evaluación. Se asume como el criterio de calidad de todo el proceso evaluativo y por tanto, es relativo y gradual, ya que está vinculada a las características del objeto de evaluación, la finalidad, el uso de los resultados, etc. (Swanborn, 1996; Jornet, 2001; Perales, 2000). Desde este punto de vista, creemos que es durante el diseño de un programa de formación cuando se ha de realizar una evaluación para comprobar su eficacia, eficiencia y funcionalidad<sup>1</sup>; siendo el objetivo identificar los elementos a mejorar y en definitiva optimizar el programa de formación.

Concretamente, como aspectos sustanciales de la validez destacamos aquí algunos elementos en el proceso de evaluación:

1. La selección de *indicadores y criterios* que se ajustan a aquello que se desea evaluar. En este sentido, hay que señalar que en la evaluación de programas a veces se producen disfunciones entre los planteamientos que animan los procesos de evaluación y su traducción u operativización en los indicadores que los sustentan, puesto que no sólo se trata de definir qué se evalúa, sino que hay que entender que ello es necesariamente interdependiente con todos los restantes componentes de la evaluación. Este compromiso global de todos los componentes en la definición del objeto a evaluar persigue la idea de coherencia como base para aspirar a la validez en cualquier proceso de evaluación (Jornet, Suárez, y Pérez Carbonell, 2000). De lo que extraemos que un indicador, debe ser representativo de los criterios evaluados, del criterio de calidad, así como también debe ser objetivo y observable. Del mismo modo, el modelo implícito sobre el que se fundamenta debe ser explicado y reconocido, ofreciendo aspectos relevantes que sirvan para la programación, para la toma de decisiones y para la realización de proyectos de mejora y cambio (Pérez Juste, 2000).
2. El establecimiento de un modelo que intente superar la consideración aislada de las características específicas de los distintos componentes (contexto, entrada, proceso, producto) y que trate de especificar los rasgos comunes a todas ellas. Un modelo, como el publicado por De la Orden (1985, 1988; 1990; entre otros) el cual permite elaborar indicadores para evaluar tres criterios: eficacia, eficiencia y

---

1 En el sentido definido por De la Orden, 1985, 1988, 1990 entre otros.

funcionalidad y donde la calidad aparece como un continuo escalar cuyos puntos representan combinaciones de dichos criterios, mutuamente implicados. De ahí que su grado máximo, la excelencia, supone un óptimo nivel de coherencia entre todos los componentes principales representados en el modelo sistémico (De la Orden, et al., 1997). Creemos que se hace necesario, y en este modelo se consigue, vincular la eficacia/ eficiencia/ funcionalidad de un programa con los diferentes aspectos a tener en cuenta, delimitándose de esta manera muy bien la finalidad de la evaluación.

3. Asimismo, es necesario considerar que la consecución de los fines de la evaluación sólo es posible si se atiende adecuadamente a la participación de los diferentes *actores implicados* en el programa (De Miguel, 1995). La validez de la evaluación, desde esta perspectiva, dependerá del grado en que se haya ajustado la participación de todos ellos, de acuerdo con su nivel de implicación, su grado de responsabilidad y su rol. En este tipo de procesos nos encontramos con situaciones muy diversas; desde evaluaciones orientadas a la rendición de cuentas en las que se sustenta el proceso sobre evaluadores externos, hasta otras orientadas a la mejora e innovación basadas en la autoevaluación, pasando por una estrategia de combinación de ambas. En cualquier caso, en todas ellas, habrá que analizar los grados de participación de todos los colectivos implicados y favorecer su participación promoviendo estrategias de evaluación basadas en la creación de Comités que integren diversos representantes (Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000).
4. Por otro lado, otra estrategia para la consecución de la validez en la evaluación de programas hace referencia a la selección de los *instrumentos y técnicas de recogida de información* de acuerdo con los criterios de bondad de los mismos (fiabilidad y validez). Se trata de realizar la recogida de información atendiendo a las condiciones en que pueda asegurarse la máxima calidad y representatividad de la misma, en virtud de los objetivos y finalidades de la evaluación.

De este modo, y teniendo en cuenta todo ello, pasamos a presentar el estudio que hemos desarrollado con el objetivo único de dotar de validez a un proceso de evaluación desarrollado a partir de una experiencia evaluativa real.

## PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

Para la elaboración de este trabajo se toma como referencia una experiencia evaluativa real (TETRA —Telematics Training—), desarrollada en el marco de los Proyectos ADAPT de la Comunidad Europea<sup>2</sup>. En el año 1999, el Grupo de Evaluación y Medición (GEM) y la Unidad de Tecnología Educativa (UTE) del Departamento MIDE de la

---

2 *Título del Proyecto:* Proyecto TETRA: Telematic Training. Desarrollo de sistemas de Teleformación para la Formación Profesional, Ocupacional y Continua.

*Entidad financiadora:* Comisión Europea. ADAPT. Programa Europeo de Innovaciones Tecnológicas.

*Entidades participantes:* Dpto. MIDE — UVEG, Studio 2000, ADEIT — Fundación Universidad-Empresa. Coordinación Pedagógica y Evaluativa. J.M. JORNET y J.M. SUÁREZ.

Universitat de València<sup>3</sup>, establecieron un convenio de colaboración con una Empresa dedicada a la teleformación, y gestora del proyecto TETRA. Dicho proyecto tenía como objetivo promover en las PYME valencianas los recursos técnicos y pedagógicos más avanzados. Su evaluación integró dos vertientes: La evaluación de materiales —cuyo objetivo era valorar la calidad de los productos formativos que se integraban en el proyecto—, y la evaluación de programas —cuyo objetivo era valorar la calidad de los diferentes elementos formativos incluidos en el desarrollo del mismo—. (Jornet y Suárez, —coords.—, 1999)

De este contexto tomamos como referencia los datos a partir de los cuales desarrollamos un estudio de validación acerca del plan de evaluación de la teleformación implementado. Es decir, una estrategia de validación cualitativa del plan de evaluación, concretamente de las conclusiones o toma de decisiones de dicho Plan y de la información aportada por diversas fuentes a través de los instrumentos de recogida de información.

## OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Los objetivos del estudio que aquí presentamos son dos principalmente: — aportar una estructura global de planificación y desarrollo de un proceso de evaluación de programas de teleformación (de ahí que la presentación que hacemos en este artículo sea más bien de procedimiento metodológico que de resultados concretos); y, — plantear un conjunto de estrategias para dotar de validez al proceso evaluativo para este tipo de programas.

## MUESTRA

La muestra hace referencia específicamente a los programas de formación y a las fuentes implicadas en el Proyecto de Evaluación TETRA.

1.— *Los Programas de Formación*: En total se evaluaron 10 programas de formación<sup>4</sup> con una duración fija de 20 horas de aplicación. Todos tenían una misma estructura y compartían la misma «plataforma de teleformación», desarrollada ex profeso para la experiencia. Sin embargo, los tipos de recursos tecnológicos que se emplearon fueron muy variables, pues eran adaptados al contenido básico de cada uno. La organización de los mismos se basó en la réplica de una estructuración presencial de la enseñanza y fueron impartidos por una empresa de formación que aportaba sus servicios a Institutos Tecnológicos y Empresas privadas vinculados al proyecto — ver tabla 1—.

2.— *Agentes y fuentes*: Teniendo en cuenta que la metodología de evaluación empleada para el proyecto combinó la Autoevaluación y la Evaluación Externa nos encontramos con la participaron de diversos colectivos:

- *Comités de Expertos*: aquí nos encontramos con el *Comité Interno* o Equipo Técnico también denominado Comité de Expertos 1. Se denominó así a la Entidad

---

3 Unidades de investigación coordinadas por J.M. Jornet y J.M. Suárez respectivamente.

4 Algunos de estos programas de formación tuvieron varias ediciones — ver tabla 1—.

TABLA 1  
LISTADO DE ACCIONES FORMATIVAS

Programas de Formación	Ediciones
Ofimática Avanzada	3
Ofimática Básica	2
Nóminas y Seguros Sociales	2
Calidad de Servicio al Cliente	2
Prevención Riesgos Laborales	1
Análisis Económico Financiero	1
Contabilidad	1
Comercio Exterior	1
Inglés Comercial	1
Técnicas de Ventas	1
Total	15

encargada de llevar a cabo la evaluación del proyecto; y con el *Comité Externo*, también denominado Comité de Expertos 2. Conformado por expertos en Investigación Educativa, en Evaluación, en Tecnología Educativa e Ingeniería Industrial.

- **Alumnos:** como sujetos de la formación y trabajadores en activo. La participación de los alumnos se realizó desde los denominados «Centros Piloto» —Institutos Tecnológicos y Empresas— que se adherieron al desarrollo del proyecto facilitando la participación de sus trabajadores en los programas de formación que estimaron oportuno. En total 136.
- **Profesores/Tutores:** como agentes directos de la formación. Todos los Profesores seleccionados para participar en el proyecto eran licenciados en el área de conocimiento implicada en el programa que iban a abordar, y tenían experiencia impartiendo acciones formativas similares en la modalidad de presencial. Este criterio de selección fue fundamental por dos motivos: el dominio de la materia a transmitir y por el estilo de presencialidad del que querían dotar al modelo de teleformación. Es importante resaltar que los profesores no participaron en el diseño de los materiales. En total 15 Profesores.
- **Coordinadores de los centros asociados:** como responsables de la formación. Los coordinadores participaron en cada Centro Piloto con la función de organizar la presencia y participación de los alumnos y mantener la relación con la Empresa para la organización del conjunto de los Programas en los que el Centro estuviera implicado.

## VARIABLES E INDICADORES

Al constituir un Plan completo de evaluación, se integraron variables e indicadores de entrada, de proceso y de producto y, asumibles en diversas finalidades como eficacia, eficiencia y funcionalidad —ver a modo de ejemplo la tabla 2—. Asimismo, decir que dichas variables e indicadores se sustentaron en diversos tipos de instrumentos confeccionados para el Proyecto: Escala de Valoración de Materiales Didácticos y Programas de Teleformación para la Formación Continua, para los Comités de Expertos; Cuestionarios de Evaluación de Acciones Formativas para Alumnos; Cuestionarios para Coordinadores de Centros; Autoinformes para Profesores/Tutores y Guía para el desarrollo de Audiencias o Entrevistas para Profesores/Tutores, Alumnos y Coordinadores.

TABLA EJEMPLO 2  
VARIABLES DE PROCESO EN LA PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO DE  
EVALUACIÓN TETRA

DIMENSIONES		UNIDADES DE INFORMACIÓN
VARIABLES DE PROCESO	VISOR DEL PROFESOR/ TUTOR	• Es cómodo
		• El uso de los recursos es ágil y sencillo
		• El uso de los recursos es fácil para el profesor
		• El acceso a los diferentes componentes del Programa es ágil
		• Facilita la habituación del profesor al sistema y su correcta utilización
		• Facilita la adaptación rápida
		• Valoración general del Visor
	VISOR DEL ALUMNO	• El equipo reunía las condiciones necesarias para la Teleformación
		• El uso de los recursos es fácil para los alumnos
		• Valoración general del Visor
	DESARROLLO DE LAS SESIONES	• Comparación con sesiones presenciales y otro tipo de modalidad de Formación
		• Dinamismo de las sesiones
		• Calidad del contacto que se establece con los alumnos durante las sesiones
		• Adecuación del horario de las sesiones
		• Desarrollo general de las sesiones

## METODOLOGÍA, ANÁLISIS Y RESULTADOS

El estudio que presentamos se enmarca en procesos de validación como una aproximación de investigación evaluativa orientada a determinar el grado en que un plan de evaluación puede dar respuestas al tipo de interrogantes que están a la base de su puesta en marcha (Pérez Carbonell, 1998; Perales, 2000). No obstante, considerando las limitaciones de esta presentación, hemos optado por aportar únicamente dos grandes bloques de análisis que globalizan la finalidad última del estudio: la validación de la toma de decisiones de un plan de evaluación de teleformación en el campo de la Empresa. En este sentido desarrollamos:

En primer lugar, un análisis de la evaluación como contexto de validación. Es decir, procedemos a la justificación del Plan de Evaluación desarrollado, cuyo objetivo se centra en adecuar la evaluación de estos programas de teleformación al marco general de un Plan de evaluación de programas.

En segundo lugar, proponemos una estrategia para la validación de las conclusiones/ toma de decisiones del Plan de evaluación, basándonos en la triangulación de la información de instrumentos y fuentes, y sustentándonos en un análisis lógico de congruencias y discrepancias de los resultados aportados.

Análisis que pasamos a exponer desde un punto de vista de proceso metodológico de actuación, teniendo en cuenta la brevedad del artículo.

### ANÁLISIS 1. Análisis de la evaluación como contexto de validación

Con este análisis se pretendía fragmentar el Plan de Evaluación en todos sus componentes y justificar dicho Plan dentro del marco general de Planificación de un Plan de Evaluación de Programas de Formación. Puesto que entendemos que un proceso de evaluación debe ser considerado un proceso de investigación, proceso que sigue unos pasos y atiende a unos componentes permanentes en su sentido, aunque cambiantes en su especificación al objeto a evaluar. Para ello seguimos la estructura de cuestiones para la evaluación presentada por Jornet, Suárez y Belloch (1998).

**1. ¿Qué se evalúa?** La identificación de las características del objeto de evaluación es un aspecto esencial en la planificación de cualquier modelo de evaluación ya que, junto a la finalidad de la evaluación, es la que va a orientar de un modo fundamental al resto de los componentes del modelo. En el *PROYECTO TETRA* el objeto a evaluar fueron los programas de teleformación. Los objetivos del proyecto eran evaluar tanto la calidad de los productos desarrollados para la realización de la formación, como la calidad del proceso formativo en sí mismo; así como valorar los elementos contextuales de este tipo de aproximaciones para la formación continua de los trabajadores de las PYME. Es decir, comprobar la viabilidad de la teleformación como recurso para la formación continua. Así como, desarrollar un análisis global de la funcionalidad de los recursos de teleformación con el fin de analizar la semejanza entre las clases presenciales y las de teleformación. Encontrándonos con: la Evaluación de Materiales

propios de esta modalidad formativa, y la evaluación del Programa de Formación — ver tabla 3—.

**2. ¿Para qué se evalúa?** Cuando hablamos de la evaluación de un programa de teleformación es conveniente hablar desde una finalidad mixta, es decir, desde una combinación entre la Evaluación Sumativa y la Evaluación Formativa. De esta manera comprobamos como en la *EVALUACIÓN DEL PROYECTO TETRA*, en primer lugar, se trataba de rendir cuentas ante aquellas instituciones que habían aportado los medios para la realización del proyecto, la Comunidad Europea (*Evaluación Sumativa*). En segundo lugar, se pretendía identificar los elementos a mejorar tanto en los productos que aporta el proyecto como en el proceso de formación que implica y las características relevantes para la formación continua de los trabajadores, como alternativa de formación que facilita la adquisición de conocimientos de los empleados (*Evaluación Formativa*).

**3. ¿Qué audiencias están implicadas?** Con respecto a este componente, se trata de identificar el grado de responsabilidad política y administrativa de *quien encarga* la evaluación, con el fin de ajustar la evaluación a las necesidades y expectativas del cliente. En el *PROYECTO* el organismo que encarga la evaluación es una Empresa de Formación, la cual participa como socio gestor en el Proyecto Europeo sobre Formación Continua ADAPT. Por otro lado, es relevante especificar *quién realiza* la Evaluación, puesto que es un elemento que afecta a la credibilidad de los resultados y de todo el proceso evaluativo que se haga así como al coste de dicha evaluación. En la *EVALUACIÓN DEL PROYECTO TETRA* la Entidad encargada de llevar a cabo la evaluación fue la Unidad Técnica de Medición y Evaluación Educativa del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universitat de València-Estudi General (UVEG). Esta Entidad estuvo integrada por un amplio equipo de profesores y pedagogos expertos en Medición y Evaluación Educativas, Nuevas Tecnologías y Tecnología Educativa, así como por expertos en Formación en la Empresa. Hemos de especificar aquí que, inspirada en el Modelo EFQM de evaluación de la calidad en las organizaciones, en este Plan de Evaluación se combinó la Autoevaluación (self-evaluation) con la Evaluación Externa (peer-review).

Asimismo, en este proyecto existieron otras audiencias implicadas además de las ya presentadas, que deben ser también identificadas para tener presentes sus necesidades y expectativas respecto a la evaluación, y para determinar su función dentro del proceso —ver apartado de Muestra de este artículo—.

**4. ¿Qué información se requiere?** Esta parte del proceso de evaluación es esencial puesto que de ella depende en buena medida la calidad y viabilidad de dicho proceso. Para ello se hace necesario partir de una selección de variables a tener en cuenta e identificar el papel que cada una de ellas va a tener en el Plan de Evaluación. A tal fin, se toma como referencia el *Modelo CIPP* —Contexto, Entrada, Proceso, Producto— de Stufflebeam et al. (1971) pero adaptado a la clasificación de variables por Jornet, Suárez y Belloch (1998). En la *EVALUACIÓN DEL PROYECTO* se tuvo en cuenta variables de Entrada, Proceso y Producto para llevar a cabo el proceso de evaluación de los programas de teleformación. Distinguiendo:



- *Variables de Entrada*, aquellas que hacen referencia a los medios con los que se cuenta para el desarrollo del programa. En este caso, todos los recursos tecnológicos y telemáticos de los que consta el programa de formación, aquellos que se pueden utilizar tanto por el alumno, el profesor o el tutor. Tipología de medios y recursos, avances actuales que favorezcan la característica fundamental de este tipo de programas, es decir, la interactividad entre los usuarios del programa, entre otros.
- *Variables de Proceso*, aquellas que nos indican las cualidades y los defectos de los programas de teleformación que están siendo evaluados. La metodología utilizada, la organización virtual, accesibilidad a todos los recursos, la actuación docente y del tutor, la participación del alumno, el éxito de las herramientas telemáticas de las que consta el programa, el clima de interacción entre los alumnos, ....
- *Variables de Producto*, aquellas que nos permiten comprobar si se han logrado los objetivos del programa de teleformación. El nivel de capacitación de los alumnos en su trabajo, promoción y mejora, entre otros.

**5. ¿A quién se le demanda información?** En este caso hay que identificar quién puede aportar la información relevante, en cuanto a las variables a analizar. Las fuentes de información más usuales suelen corresponder con las diferentes audiencias que han participado en el proceso de formación. Hemos de señalar que en el PROYECTO TETRA se desarrolló la evaluación de los materiales y la evaluación de programas por lo que nos encontramos con la especificación de distintas fuentes de información —ver tabla 3—.

TABLA 3  
FUENTES DE INFORMACIÓN EN LA PLANIFICACIÓN DE LA  
EVALUACIÓN DEL PROYECTO TETRA

	<i>Evaluación de los Materiales</i>	<i>Evaluación del Programa</i>
<i>Objetivos</i>	Valorar la Calidad de los productos formativos que se integran en el proyecto. Identificar los componentes susceptibles de mejora	Valorar la Calidad de los diferentes elementos formativos incluidos en el desarrollo del proyecto. Identificar los componentes susceptibles de mejora
<i>Fuentes de información</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comités de Expertos</li> <li>• Alumnos</li> <li>• Profesores/Tutores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comités de Expertos</li> <li>• Alumnos</li> <li>• Profesores/Tutores</li> <li>• Coordinadores de Formación</li> <li>• Centros Asociados</li> </ul>

**6. ¿Cómo se recoge la información?** En este apartado tienen una gran importancia los tipos de instrumentos de recogida de información que se han de caracterizar por tener unos criterios técnicos. Han de ser instrumentos que midan realmente lo que pretenden medir, además de ser precisos y estables. En el **PROYECTO** los instrumentos de recogida de información utilizados para las diversas fuentes de información fueron los siguientes:

- *Escala de Valoración* (para Comité de Expertos). Los elementos valorados se corresponden con los ítems de un Protocolo específico para la evaluación de materiales didácticos. En definitiva, se trata de una aproximación basada fundamentalmente en el juicio de expertos para la valoración de materiales, apoyada con la referencia de las audiencias implicadas en el uso de los mismos, y estructurada en dos fases sucesivas que están orientadas a sustentar la validez de las conclusiones.
- *Cuestionarios de Evaluación de Acciones Formativas y una Guía de Entrevista/Audiencia* (para Alumnos). Para recoger las valoraciones del colectivo de alumnos sobre los programas, se utiliza un cuestionario, que consta de dos partes: la primera tiene 24 preguntas estructuradas en una escala de 1 a 9, la segunda, presenta 5 preguntas totalmente abiertas, en las que los alumnos expresan aspectos generales sobre los programas y la mejora que la realización de los mismos ha supuesto en el desarrollo de su trabajo, así como aspectos que consideran más positivos y menos e incluso aquello que consideran debería cambiarse.
- *Autoinforme y Guía de Entrevista/Audiencia* (para Profesores/Tutores). En este caso se optó por realizar dos fases de recogida de información, con dos instrumentos distintos: en una primera fase, cada profesor elaboró un autoinforme, recogiendo de un modo general sus impresiones sobre los distintos elementos implicados en el programa. En una segunda fase, se desarrolló un grupo de discusión con una muestra del colectivo de Profesores.
- *Cuestionario y Guía de Entrevista/Audiencia* (para Coordinadores). Para obtener la información necesaria de las valoraciones de los Coordinadores se elaboró un cuestionario y se recogió dicha información a través de una encuesta telefónica. Además se realizó una Guía de Entrevista/Audiencia a partir de la cual se recogió información sobre las distintas dimensiones a evaluar.

**7. ¿Cuándo se recoge la Información?** En la **EVALUACIÓN DEL PROYECTO TETRA** los momentos de recogida de la información que se estimaron oportunos fueron:

- Por parte de los Comités de Expertos dos evaluaciones sucesivas, durante el desarrollo de los programas y al final de los mismos.
- Alumnos: a la conclusión del proceso formativo de cada programa.
- Profesores/ Tutores: durante y al final del proceso formativo.
- Centros: durante y al final del proceso formativo.

**8. ¿Cómo se analiza y se sintetiza la información?** En la **EVALUACIÓN DEL PROYECTO** se llevan a cabo dos aproximaciones de Análisis de Datos: cuantitativa: a través del análisis descriptivo básico de opiniones de estudiantes, para el conjunto del programa y segregado por programas específicos, y una síntesis de juicios de ambos Comités. Y cualitativa: A través del análisis intersubjetivo de los grupos implicados. Por lo que nos

encontramos con distintas síntesis de opiniones emitidas por Alumnos, Profesores/ Tutores, Coordinadores de Centros Asociados y síntesis de ambos Comités. Todas las aproximaciones cualitativas se han realizado mediante técnicas de Análisis de Contenido. La información recogida permitía ofrecer una visión conjunta de las valoraciones de los implicados, respetando al máximo su riqueza y matices.

**9. ¿Quién tiene derecho a la información de la Evaluación?** En la planificación de la *EVALUACIÓN DEL PROYECTO TETRA* se establece que los destinatarios fundamentales de la información resultante del proceso de evaluación eran quienes habían encargado la evaluación, es decir la Empresa de Formación. Así pues, dicha institución fue quien recibió la información completa sobre los resultados en forma de diferentes informes y quien asumió la responsabilidad de su custodia y utilización correcta. Del mismo modo que, la Comisión de Seguimiento de la CEE que apoyaba el Proyecto TETRA al finalizar todo el proceso de esta Evaluación.

**10. ¿Cómo se elaboran los informes de Evaluación?** En la *EVALUACIÓN DEL PROYECTO* se llevaron a cabo distintos Informes. Teniendo en cuenta una de las finalidades de esta evaluación, rendir cuenta ante la institución que aportó los medios para la realización del proyecto, se realizó un *Informe de Evaluación Interna* para dicha institución (Informe Específico) sobre los materiales evaluados y los resultados de la evaluación de los programas desarrollados. Una vez finalizado este Informe se remitió el mismo al Comité de Evaluadores Externos con el fin de validar e identificar elementos de mejora, el cual elaboró un *Informe de Evaluación Externo* (Informe Específico) donde se incluía la evaluación de los materiales, programa, contenidos, metodología, conclusiones y recomendaciones de mejora. Finalmente, los Informes se hicieron llegar a la Comisión de Seguimiento del Proyecto TETRA (CEE), integrándose un *Informe Global de Evaluación del Proyecto*.

De esta manera, concluimos la definición de todos los componentes del Plan de Evaluación seguido en esta experiencia. Dicha definición sirve de base para proceder a nuestro objetivo último, la validación de las conclusiones o toma de decisiones llevadas a cabo por los agentes implicados en este proceso de evaluación y que desarrollamos en el siguiente análisis.

## ***ANÁLISIS 2. Estrategia para la validación de las conclusiones/toma de decisiones en el Plan de Evaluación***

A partir del objetivo planteado, validar las conclusiones del Plan de Evaluación, desarrollamos en este segundo análisis la validación de la información aportada por las fuentes, diseñando un sistema de recogida de información a través de la triangulación de fuentes e instrumentos para ese cometido.

Aquí desarrollamos y presentamos un diseño a través de tablas donde recogemos la información, por un lado, sobre las distintas *variables* trabajadas en el proyecto (tanto de entrada, como de proceso y producto) asumibles desde diversas *finalidades*, como eficacia, eficiencia y funcionalidad, a partir de las cuales, en su conjunto, se refleja la

calidad del Plan de Evaluación. Por otro lado, nos encontramos con la información aportada por cada *fuentes* a través de los distintos *instrumentos*. Hemos de señalar que el Comité Externo actuaba como elemento de validación de la información aportada por el Comité Interno, por tanto cruzamos su valoración mostrando un *esquema de información cruzada* —ver a modo de ejemplo tabla 4—. Seguidamente, se exploraron todas las dimensiones, establecidas a partir de los instrumentos de recogida de información, y se fueron conformando las *unidades de información* (ítems o variables) de cada una de ellas. Se analizó si dicha unidad de información era valorada por cada una de las fuentes implicadas, según el tipo de instrumento. De esta manera, se establecía una representación gráfica de la triangulación de indicadores, variables, fuentes e instrumentos —ver tabla 4 a modo de ejemplo—.

Asimismo, para concretar el proceso de validación creímos necesario sustentar dicho esquema obtenido en un análisis lógico de congruencias y discrepancias de las valoraciones. Este análisis se centró en las valoraciones aportadas por cada una de las fuentes sobre los puntos fuertes, débiles del sistema evaluado y sobre los aspectos a mejorar del mismo, es decir, sobre las conclusiones/ toma de decisiones aportadas en cada Informe de Evaluación a partir de las fuentes implicadas y de los distintos instrumentos de recogida de información elaborados para las mismas.

De este modo el análisis cualitativo se estructuró en dos fases:

*Fase A*). En tablas se especifican por columnas los puntos fuertes, débiles y aspectos a mejorar señalados en los distintos Informes de Evaluación, con respecto a cada una de las dimensiones analizadas. Asimismo, aparecen las fuentes de información: Alumnos (A); Profesor (P); Coordinador (C); Comité Interno (CI) y Comité Externo (CE) —ver tabla 5—. A partir de ello señalamos con *un aspa* (X) la fuente que destaca cada uno de los elementos, descubriendo de esta manera a nivel gráfico, la concordancia existente entre las valoraciones dadas por las fuentes

*Fase B*). Recogida toda la información en las tablas, analizamos el grado de concordancia existente entre las opiniones dadas, llevando a cabo un análisis cualitativo sobre la información, atendiendo a las dimensiones de evaluación y a la coincidencia entre fuentes. Encontrándonos de este modo: acuerdos/desacuerdos entre por una parte alumnos, profesores y coordinadores y por otra el Comité Interno; y acuerdos/desacuerdos entre el Comité Interno y el Comité Externo.

A modo de conclusión, decir que hemos de tener en cuenta que todas las fuentes, desde su visión e implicación en el proceso, con su rol diferenciador, a la hora de valorar las distintas dimensiones de evaluación se han centrado en los indicadores que más han utilizado, por lo que a la hora de llevar a cabo la triangulación de informaciones nos encontrábamos con una dificultad subyacente a este criterio, el hecho de que un agente siempre valora las dimensiones desde posturas parciales a su rol en el proceso de formación.

Por último, decir que en cuanto a la toma de decisiones (puntos fuertes, débiles y aspectos a mejorar) de las distintas fuentes implicadas en el proceso de evaluación de estos programas de teleformación, existe un nivel alto de acuerdo entre ellas, con respecto a los elementos a destacar y que hacen referencia a criterios de eficiencia/funcionalidad. Es decir, se produce una gran coincidencia entre las diversas fuentes en aquellos aspectos que se centran en: la evaluación de la coherencia entre las necesidades

TABLE 4  
 TRIANGULACIÓN DE INFORMACIÓN, DE FUENTES E INSTRUMENTOS EN LAS  
 DIFERENTES DIMENSIONES Y VARIABLES DE PROCESO

El número del Item aparece cuando la información fue recogida a través de un cuestionario.  
 El aspa (X) cuando la información se obtuvo a través de una entrevista u observación.

		FUENTE		ALUMNO	PROFE- SOR	COOR- DIN.	COMITÉ INTERNO
		INSTRUMENTO		Cuestionario y Audiencia	Autoinforme y Audiencia	Cuestionario y Audiencia	Protocolo de Evaluación
	DIMENSIÓN	Criterio	UNIDADES DE INFORMACIÓN				
VARIABLES DE PROCESO	VALORACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN GLOBAL DEL PROGRAMA	Eficiencia / Funcionalidad	Adecuación en la planificación general del tiempo		X		
			Adecuación de la información dada durante el desarrollo del Programa	X	X	Item 8	
			Cumplimiento del calendario establecido		X	Item 8	
			Rapidez del acceso al Programa de Formación		X	Item 8	
			Actuación de la operadora dentro del Programa	Item 24	X	Item 8	
			Coordinadora de Formación	Item 22	X	X	
			Organización de la Empresa	Item 24	X	X	
			<b>COMITÉ EXTERNO</b>	X	X	X	
	MATERIALES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN	Eficiencia / Funcionalidad	Adecuación del tipo de contenido desarrollados en los materiales		X		
			Organización y secuencia de los materiales	X	X		
			Claridad de las presentaciones teóricas y prácticas (textos, vídeos, ejercicios)	X	X		
			Claridad del sistema de evalua- ción en los Materiales	X	X		
			La documentación pedagógica para el profesor es adecuada				Item 96
			<b>COMITÉ EXTERNO</b>	X	X		
	CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN	Eficiencia / Funcionalidad	Actualización de los contenidos	X			
			Grado de Interés de los contenidos	X			
			Proporción de Teoría y de Práctica	X	X		
			Adecuación de los contenidos		X		
			<b>COMITÉ EXTERNO</b>	X	X		

y los logros (funcionalidad); la utilidad de los elementos, y la relación entre los recursos empleados, procesos utilizados y resultados.

Es decir, señalar con respecto a este punto que al igual que ocurre con estudios como el Informe de la A.U.I. (2001), existe un gran acuerdo entre las fuentes implicadas en la evaluación de los programas de formación, en destacar en sus valoraciones aquellos elementos relacionados con el interfaz gráfico de los usuarios o los visores, así como de los recursos tecnológicos (tanto síncronos como asíncronos) que facilitan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje (comunicación, interactividad y aprendizaje). Reflejándose también un gran nivel de acuerdo entre las opiniones dadas con respecto a los materiales ofrecidos para el desarrollo de los programas el cual hemos de entender como un criterio de eficiencia/funcionalidad para valorar la calidad de los programas o del sistema de teleformación. Asimismo, en lo referente a los Comités de Expertos nos encontramos también con el nivel de acuerdos de sus valoraciones entorno a los mismos criterios.

**TABLA 5**  
**CONCORDANCIA EXISTENTE ENTRE LAS VALORACIONES DE LAS FUENTES**  
**SOBRE LOS PUNTOS FUERTES, DÉBILES Y ASPECTOS A MEJORAR EN EL VISOR**  
**DEL ALUMNO**

Visor del Alumno																		
PUNTOS FUERTES	FUENTES					PUNTOS DÉBILES	FUENTES					ASPECTOS A MEJORAR	FUENTES					
	A	P	C	CI	CE		A	P	C	CI	CE		A	P	C	CI	CE	
Favorece a través de ciertos elementos la relación entre compañeros				X		Falta de flexibilidad del Visor				X		Reducir el espacio del Chat	X	X		X		
La facilidad de su manejo				X	X	Falta de acceso a elementos comunes y de gestión.				X		Mejorar la información de navegación del visor del alumno		X			X	
El equipo reúne las condiciones para la adecuada Formación	X					Introduce demasiados elementos en activo en la pantalla a la vez				X		Los Items deben ofrecerse al alumno numerados, de modo que él siempre tenga una referencia de en qué ítem está y de qué ítem le habla el tutor		X				
Accesibilidad al profesor. El alumno puede comunicarse con el profesor en cualquier momento				X		Ventana de contenido muy reducida				X		Facilitar en el Visor del Alumno las vías de comunicación con el Centro de Formación		X				
La sencillez del Visor					X													

\* Las fuentes a las que se les pidió la valoración de esta dimensión fueron: Alumnos, Profesores, Coordinadores, Comité Interno y Comité Externo.

## CONCLUSIONES GENERALES

A modo de conclusiones generales podríamos decir que hay que analizar la viabilidad y utilidad de este tipo de aproximaciones desde la óptica de su integración en sistemas genéricos de evaluación y gestión del conocimiento en la Empresa, para así podernos guiar hacia la estructuración y selección de la información realmente relevante. Asimismo, la validez global del Plan considerado en el Estudio se podría considerar en su estructura conceptual, como referencia para la formalización de un modelo o sistema a probar con posterioridad en sus diferentes extremos.

No obstante, la validez del modelo —como en cualquier ámbito de la investigación evaluativa— depende de la acumulación de evidencias de validez que se puedan aportar acerca de todos los componentes del sistema de evaluación —la estructura conceptual, la estrategia y táctica evaluativa, la selección de fuentes y su adecuación al tipo de informaciones a recabar, la construcción de instrumentos, sistemas de síntesis y análisis de la información, etc. (Pérez Carbonell, 1998; Jornet, Suárez y Pérez Carbonell, 2000).

Así, en la validación del modelo deberíamos tener en cuenta, al menos las siguientes evidencias:

- Análisis de la estructura conceptual y la estrategia del Plan de Evaluación, basada en el Juicio de Expertos.
- Los estudios diferenciales acerca de la calidad de la información extraída atendiendo a diversas fuentes. Hay que indagar acerca de pruebas sobre la relación entre variables, la potencia de variables perturbadoras, etc., buscando modelos que aborden la adecuación de la complejidad desde el punto de vista multivariado. A este respecto ver el estudio de la Unidad de Tecnología Educativa del departamento MIDE (Universitat de València), sobre la integración de las TIC en la educación secundaria (Gargallo, et al., 2003), en el que se observa una aproximación en estas dos direcciones (estructuración de la complejidad y preparación para la toma de decisiones); así como, el estudio sobre el proceso de integración de las TIC en la Universidad desde el punto de vista organizacional, marcando escenarios diferentes y modelos alternativos de evolución en la integración (Collins y Van der Wende, 2002).
- Por otro lado, la propuesta de un modelo de integración de indicadores, tal cual hemos realizado con la aplicación de los modelos de De la Orden y Sttuflebeam, tiene por objeto empezar a «construir» el entramado relacional entre informaciones de bajo nivel con la toma de decisiones posterior. Una relación, desde los ítems hasta los efectos y los roles de variables, aunque actualmente no puede ser abordada en análisis relativos a instrumentos —y sus criterios de bondad (fiabilidad y validez)— sino que tiene por objeto sentar las bases para su análisis posterior.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUI (Asociación de Usuarios de Internet) (2001). *Informe sobre el estado de la teleeducación en España*. Madrid: Departamento de Tecnologías de las Comunicaciones. Universidad Carlos III de Madrid.

- Documento electrónico: [http://www.aui.es/biblio/libros/mi\\_2001/ponencia16.zip](http://www.aui.es/biblio/libros/mi_2001/ponencia16.zip)
- CHIVA, I. (2003). *Evaluación de Programas de Formación Ocupacional en colectivos en riesgo de exclusión social*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- COLLINS, B. & WENDE, M. VAN DER (Eds.) (2002). *Models of technology and change in higher education. An international comparative survey on the current and future use of ICT in higher education*. Enschede, the Netherlands: CHEPS.
- DE LA ORDEN, A. (1985). Modelos de evaluación universitaria. *Revista Española de Pedagogía* pp. 169-170 y 521-537.
- DE LA ORDEN, A. (1988). La calidad de la educación. *Bordón*, 42, 2, pp. 149-161.
- DE LA ORDEN, A. (1990). Evaluación de los Efectos de los Programas de Intervención. *Revista de Investigación Educativa*, 8, 16, pp. 61-76.
- DE LA ORDEN, A.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; FERNÁNDEZ DÍAZ, J.; FUENTES, A.; GARCÍA RAMOS, J. M.; y GUARDIA, S. (1997). Desarrollo y validación de un Modelo de Calidad Universitaria como base para su evaluación. *RELIEVE*, vol. 3, n. 1. Documento electrónico: [http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm)
- DE MIGUEL, M. (1995). Participación ciudadana en la evaluación de las políticas públicas. *Aula Abierta*, 66, pp. 211-218.
- GARGALLO, B.; SUÁREZ, J. M.; MORANT, F.; MARÍN, J. M.; MARTÍNEZ, M. y DÍAZ, I. (2003). *La integración de las nuevas tecnologías en los centros. Una aproximación multivariada*. Madrid: C.I.D.E. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- JORNET, J. M. (2001). *Proyecto Docente y de Investigación: Diagnóstico en Educación*. Proyecto docente y de investigación al Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Universitat de València: Inédito, por cortesía del autor.
- JORNET, J. M. y SUÁREZ, J. M. (Coords.) (1999). *Evaluación del Proyecto Telematic Training (TETRA)*. Valencia: Studio 2000.
- JORNET, J. M.; SUÁREZ, J. M. y BELLOCH, C. (1998). *Metodología de Evaluación de Programas de Formación Profesional, Ocupacional y Continua*. Leonardo Project: Eurodialogue Evaluation. Valencia: Fundació Universitat-Empresa de València (ADEIT).
- JORNET, J. M.; SUÁREZ, J. M. y PÉREZ CARBONELL, A. (2000). La validez en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), pp. 341-356.
- PERALES, M. J. (2000). *Enfoques de Evaluación de la Formación Ocupacional y Continua. Estudio de Validación de un modelo*. Valencia: Tesis Doctoral. Universitat de València.
- PÉREZ CARBONELL, A. (1998). *Metodología de la Evaluación de Programas: Evaluación de Programas de Postgrado en la Universitat de València*. Tesis Doctoral. Valencia: Servei de Publicacions de la Universitat de València.
- PÉREZ JUSTE, R. (2000). Evaluación de Programas Educativos. Comunicación presentada en las *I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia, marzo de 2000 (en prensa).
- STUFLEBEAM, D. L. et al. (1971). *Educational Evaluation and Decision-Making*. Ithaca. Illinois: Peacock Publishers.
- SWANBORN, P. G. (1996). A common base for quality control criteria in quantitative and qualitative research. *Quality and Quantity*, 30, pp. 19-35.

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.



# CRITERIOS E INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE PROCEDIMIENTOS EN EL PROGRAMA CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA NIÑOS

Teresa González Ramírez<sup>1</sup>

Sergio Correa Gutiérrez<sup>2</sup>

## RESUMEN

*Este trabajo tiene como objetivo fundamental presentar los resultados de un proyecto de investigación diseñado para evaluar contenidos procedimentales dentro del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en la Educación Primaria de Tamaulipas (México).*

*Concretamente, los procedimientos de evaluación diseñados se centraron sobre tareas de observación y registro, elaboración de representaciones gráficas y planificación de experimentos, contemplados en el Programa. Los resultados obtenidos permiten diferenciar en dos bloques los grupos escolares participantes en razón del número de unidades cursadas. Por un lado están los alumnos de las escuelas con más experiencia en el programa (con 7 u 8 unidades y con los puntajes altos, en términos relativos) y por el otro, los niños de las escuelas con 1 a 3 unidades cursadas y con los puntajes más bajos.*

**Palabras clave:** *Evaluación del aprendizaje, contenidos procedimentales, enseñanza de las ciencias, alfabetización científica, educación primaria.*

## ABSTRACT

*Results of a research project designed to evaluate process contents in the Hands-On Science Program for Basic Education in Tamaulipas (Mexico) are reported.*

---

1 Profesora Titular de Universidad. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. C/ Camilo José Cela, s/n, 41005-Sevilla. E-mail: tgonzale@us.es.

2 Profesor Titular de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Unidad de Ciencias, Educación y Humanidades. Becario de Investigación en la Universidad de Sevilla. e-mail: scorrea@uat.edu.mx.

*Evaluation procedures designed were focused on observation and note taking tasks, elaboration of graphic representations, and planning of experiments included in the Program. Results obtained indicate the differentiation in two groups of the schools participating in the program, depending on the number of units taken by children. On the one hand, we find children of schools with more hands-on units taken (7 or 8, showing higher scores, in relative terms), and, on the other, we find children of schools with only 1 to 3 units taken, showing lower scores than their counterparts.*

**Key words:** *Learning evaluation; process contents; science education; scientific literacy; primary education.*

## I. INTRODUCCIÓN

La educación para la ciudadanía constituye uno de los objetivos principales de la enseñanza básica pues con ella se persigue la formación de las nuevas generaciones para hacer frente a los graves problemas y nuevas realidades derivadas del proceso de globalización (contaminación ambiental, pérdida de la diversidad biológica y cultural, polarización de zonas de desarrollo, reconfiguración de fronteras, flujos migratorios, sociedades multi-culturales, etc.) (Gil y Jover, 2003; Martínez, s.f.; Naval, 2003; Vidal, 2003).

Asimismo, se entiende que esa ciudadanía se ejercitará en sociedades marcadas por un amplio desarrollo científico y tecnológico, por lo que la comprensión pública de la ciencia y la tecnología constituye una de las prioridades fundamentales de las políticas orientadas a la formación de los futuros ciudadanos (Acevedo, 2004; Aguilar, 2001; Goorden y Vandenabeele, 2003). Por ello, es común escuchar dentro de los discursos sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias los lemas de *ciencia para todas las personas, comprensión pública de la ciencia, cultura científica y tecnológica, y alfabetización científica y tecnológica*, para referirse a la necesidad de formación de los ciudadanos en el campo de la ciencia y la tecnología. Este tipo de alfabetización guarda una estrecha relación con el tradicional concepto de alfabetización que remite a saber leer y escribir. Es decir, la nueva alfabetización se conceptualiza como una herramienta básica, que en este caso permite al ciudadano saber leer (y por qué no, escribir) la realidad que en la actualidad está caracterizada por el desarrollo tecnocientífico (Acevedo, Vázquez y Manassero, 2003; Marco-Stiefel, 2001; Membiela, 2001).

La enseñanza de las ciencias —que incluye el diseño, construcción e implementación de estrategias didácticas orientadas a elevar su calidad— y la evaluación de los aprendizajes, han ido integrando las aportaciones realizadas por distintas perspectivas de estudio sobre la enseñanza científica (enseñanza por descubrimiento, el cambio conceptual, la resistencia al cambio, el proceso de investigación dirigida, el desarrollo de capacidades metacognitivas) (Campanario y Moya, 1999; Porlán, 1998; Reinders y Treagust, 1998). El paso desde el aprendizaje por descubrimiento al desarrollo de capacidades metacognitivas ha permitido el abordaje teórico y metodológico de los contenidos procedimentales y actitudinales, además de los conceptuales, que eran el objeto de interés de las primeras propuestas. El reconocimiento de estos tres tipos de contenidos ha permitido avanzar en la definición de la naturaleza de cada uno de ellos, como de las estrategias de enseñanza y de los procesos de evaluación asociados; sin

embargo, su triple categorización mantiene la multidimensionalidad del saber más que una separación e independencia entre ellos.

La consideración de los procedimientos como contenidos de aprendizaje implica que han de hacerse explícitos, en las propuestas curriculares, los criterios de selección, inclusión y jerarquización, la naturaleza y formas de ayuda específica para asegurar su adquisición, la definición de tipos y grados de aprendizaje y, la aplicación de criterios y procesos de evaluación necesarios (Valls, 1993).

Nuestro trabajo se centra en las dos últimas consideraciones: la definición de tipos y grados de aprendizaje y la aplicación de criterios e indicadores de evaluación. Tiene como objetivo fundamental la evaluación de los aprendizajes de procedimientos dentro del Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias dirigido a niños de Educación Primaria en Tamaulipas, México.

## 2. LOS CONTENIDOS DE APRENDIZAJE EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

La selección y priorización de todo contenido de aprendizaje incluido en el currículum de la educación primaria, implica el reconocimiento de que se está ante unos saberes que una sociedad en particular que los posee los considera apropiados para estimular y enriquecer determinadas capacidades cognoscitivas, afectivas, sociales, etc. (*ibidem*), necesarias para el buen ejercicio de la ciudadanía, y por eso se les incluye en las propuestas curriculares.

Actualmente, hay un reconocimiento de que estos contenidos de aprendizaje pueden dividirse en tres tipos: declarativos, procedimentales y valorativos. Aunque esta división no implica que puedan ser considerados independientes entre sí en el aprendizaje escolar. Una definición de los mismos la encontramos en Valls (1993: 28-29).

- Los contenidos [declarativos] referidos a hechos, conceptos y principios designan conjuntos de objetos, sucesos, símbolos, con características comunes, o definen relaciones entre conceptos. [...]
- Los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar en pos de metas. [...]
- Los contenidos de actitudes, valores y normas se refieren a un conjunto de tendencias a comportarse y enfrentarse de una determinada manera ante las personas, situaciones, acontecimientos, objetos y fenómenos.

Esta tipología de los contenidos queda recogida en la educación primaria mexicana, cuando se afirma que el Plan de Estudios elaborado por la Secretaría de Educación Pública<sup>3</sup> (SEP, 1993) organiza la enseñanza y aprendizaje de contenidos básicos para que el niño desarrolle, entre otras cosas, las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia; adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales relacionados con la preservación de la salud, la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales; y

---

3 Equivalente al Ministerio de Educación y Ciencia en España.

se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional (SEP, 1993).

Las propuestas de alfabetización científica y tecnológica, también remiten a la triple clasificación de los contenidos de aprendizaje. En este sentido, Kemp (*op.cit* en Acevedo, Vázquez y Manassero, 2003), propone tres dimensiones a tener en cuenta al analizar las distintos tipos de alfabetización en ciencia y tecnología, así como los contenidos para cada dimensión.

- *Conceptual*, en la que se precisan los conocimientos necesarios. En esta dimensión se incluye la comprensión de la naturaleza de la ciencia y la tecnología y de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad.
- *Procedimental*, en donde se apuntan los procedimientos, procesos y habilidades necesarias en la alfabetización tecnocientífica y el para qué de estas capacidades. Los rasgos más mencionados tienen que ver con la obtención, evaluación y comunicación de información científica, todo ello orientado hacia la aplicación de la ciencia y la tecnología en la vida cotidiana con propósitos sociales y cívicos.
- *Afectiva*, que incluye el conjunto de emociones, actitudes, valores y disposición ante este tipo de alfabetización. Por lo que lo destacable aquí es el aprecio e interés por la ciencia y la tecnología.

Como indicamos más arriba, en este trabajo nos centraremos en los contenidos procedimentales, concretamente, en aquellos que guardan una estrecha relación con el proceder científico como es la observación y registro, la elaboración de gráficas y el diseño de experimentos. Por ello, profundizaremos un poco más en la naturaleza de los contenidos procedimentales, sus elementos distintivos y los subtipos de contenidos que incluyen.

Los contenidos procedimentales remiten a los conocimientos del saber hacer (con y sobre los objetos, sean estos materiales o conceptuales). Coll y Valls (1992) los definen como una secuencia de acciones orientadas a la consecución de una meta. Esta definición amplia incluye a los procedimientos, técnicas, destrezas y estrategias, que forman un continuo de generalidad y complejidad (Pozo y Gómez, 1998; MEC, 1989; Valls, 1993). En definitiva, se trata de mecanismos reguladores de las actividades orientadas hacia la obtención de resultados y que se desarrollan a partir de determinadas secuencias.

Por otro lado, no es posible considerar la actividad de otra manera que no sea referida a un sujeto y a unas tareas con las cuales se confronta. Así, la actuación procedimental será siempre el resultado de la interacción entre el sujeto (como sistema cognitivo que planifica, anticipa, concibe e intenta la actividad) y la tarea (Valls, 1993). Esta última tiene como componentes básicos el objetivo de la tarea y las condiciones de obtención de ese objetivo. El primero indica aquello que es preciso hacer; mientras que las segundas se refieren al cómo y cuándo de la realización y aparecen como obstáculos a salvar o de ayudas a disfrutar (*ibidem*). La interacción del sujeto con la tarea dará como resultado una representación de la misma (del objetivo, de las condiciones de obtención y del encañamiento operacional) que servirá como punto de soporte para entender, organizar y solucionar la tarea. Esta representación está mediada por el conocimiento del sujeto

respecto al dominio o ámbito de la tarea, que según Hoc —en Valls (1993)— remite al conjunto estructurado de *objetos* de conocimiento, de *descriptores* de propiedades de esos objetos y de *operaciones* sobre esos objetos. Por ejemplo, en las tareas llamadas experimentales, se incluyen *objetos* tales como variables, muestras, instrumentos, diseños, estadísticos, etc., *descriptores* que permiten identificar tipos de variables, la clasificación de instrumentos, los usos correctos de estadísticos, etc.; además de las *operaciones* factibles de realizar con esos objetos: seleccionar una muestra, analizar los datos, diseñar un experimento, etc.

Al realizar una tarea, el sujeto pone en juego su sistema de representaciones y tratamientos (producto de su interiorización del dominio de la tarea). Las representaciones se refieren a aquello que el sujeto sabe respecto a los conceptos, sus propiedades y relaciones, y los tratamientos se refieren al conocimiento del sujeto respecto a las operaciones, a las reglas de funcionamiento y utilización de esos conceptos, propiedades y relaciones.

Sin embargo, una cosa es poseer una descripción de cómo debe realizarse algo (conocimientos de prescripciones, reglas, principios o instrucciones de cómo actuar), y otra es su realización concreta: uno puede conocer la regla, la norma, y fallar en su aplicación concreta. Por ello, «...con el aprendizaje de procedimientos, de lo que se trata es tanto de *conocer* las formas de actuar, como de *usar* este conocimiento, así como de *usarlas para conocer más cosas*.» (Valls, 1993: 75). Es decir, el aprendizaje de procedimientos incluye:

- Conocer, memorizar, recordar la información respecto a cómo se hace algo, significa aprender enunciados de fórmulas, de las reglas de actuación, de las instrucciones, etc.
- Aprender a usar convenientemente estos conocimientos en una situación particular, fijándose en el grado de eficacia y aprovechamiento de esa actuación.
- Procurar que las maneras de hacer aprendidas sirvan para conocer nuevas cosas (*ibidem*).

Sin embargo, la selección, inclusión y priorización de unos determinados contenidos procedimentales y no otros, escapa a lo hasta aquí expuesto. Para apoyar en estas tareas, diversos autores han clasificado este tipo de contenidos atendiendo a diversos criterios, originándose distintas tipologías como las que se muestran a continuación:

A pesar de las divergencias en las definiciones y clasificaciones de los contenidos procedimentales, se pueden establecer dos grandes grupos:

a) uno, basado en la función que desempeñan los procedimientos en el proceso de aprendizaje (obtención de información, análisis, interpretación, organización conceptual y comunicación), y

b) otro, en relación a los procedimientos científicos y la resolución de problemas (emisión de hipótesis, el diseño de experiencias, el análisis e interpretación de resultados, la elaboración de conclusiones) (Martínez y García, 2003).

En este trabajo nos centraremos en el segundo grupo de procedimientos y que quedan incluidos en las habilidades de investigación propuestas por De Pro Bueno (1998): Identificación de problemas, predicción e hipótesis, relaciones ente variables, diseños experimentales, observación, medición, clasificación y seriación, técnicas de investiga-

TABLA 1  
CLASIFICACIÓN DE CONTENIDOS PROCEDIMENTALES (ELABORADA A PARTIR  
DE PRO BUENO, 1998)

Kirschener, Mester, Middelbeek y Hermans (1993).	Lawson (1994)	Lock (1992)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Uso de destrezas</li> <li>• Diseño de experiencias</li> <li>• Realización</li> <li>• Interpretación de datos</li> <li>• Descripción de la experiencia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descripción de la naturaleza de un objeto</li> <li>• Planteamiento de cuestiones</li> <li>• Emisión de hipótesis</li> <li>• Predicciones</li> <li>• Recogida y análisis de datos</li> <li>• Conclusiones</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Manipulación</li> <li>• Interpretación</li> <li>• Planificación</li> <li>• Comunicación</li> <li>• Confianza en sí</li> </ul>
AAAS (1970)	Tamir y García (1992)	De Pro Bueno (1998)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos básicos</li> <li>• Procesos integrados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planificación</li> <li>• Realización</li> <li>• Análisis</li> <li>• Aplicación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidades de investigación</li> <li>• Destrezas manuales</li> <li>• Comunicación</li> </ul>

ción, transformación e interpretación de datos. Éstos guardan estrecha relación con las habilidades del pensamiento científico que se promueven en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en la Educación Primaria de Tamaulipas (PEVC) (COTACyT, 2001) y con las destrezas científicas incluidas en el Plan y Programas de Estudio de la SEP (1993), que regulan la educación primaria mexicana.

### 3. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

A partir del curso 2000-2001, en la Educación Primaria de Tamaulipas, se puso en marcha un programa piloto de enseñanza de las ciencias denominado Ciencia y Tecnología para Niños (CTN). Esta experiencia fue en aumento, lo que originó, en el curso 2003-2004, un proyecto de investigación e innovación que posibilitó la expansión de la población beneficiaria e incorporó como objetivo fundamental la evaluación del impacto del programa en las escuelas primarias.

El programa PVEC, se basa en la adaptación de doce unidades didácticas de *Science and Technology for Children (STC)*. Las unidades Ciencia y Tecnología para Niños (CTN) —en la adaptación para México de *STC*— persiguen tanto el aprendizaje de conceptos, como de habilidades del pensamiento y actitudes científicas, a través del ciclo de aprendizaje *Enfocar – Explorar – Reflexionar – Aplicar*. Este ciclo se deriva de los resul-

tados de investigaciones acerca del aprendizaje de los niños, los cuales indican que el conocimiento es construido activamente por cada aprendiz y que el niño aprende mejor la ciencia en un ambiente experimental de manipulación donde ellos pueden hacer sus descubrimientos (NCRC, s.f.).

Las unidades didácticas CTN persiguen, ante todo, el desarrollo de habilidades del pensamiento científico que aparecen en la siguiente tabla:

TABLA 2  
HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO EN LAS UNIDADES  
DEL PROGRAMA CTN

Habilidades del pensamiento científico	Cursos de la Educación Primaria					
	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Observar, medir e identificar propiedades	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Buscar evidencia. Reconocer patrones y ciclos		✓	✓	✓	✓	✓
Identificar causas y efectos. Ampliar los sentidos				✓	✓	✓
Diseño y conducción de experimentos controlados						✓

### Contexto de la investigación

Este trabajo forma parte de ese proceso de evaluación y se dirige a valorar los niveles de aprendizajes de ciencias considerados como básicos e indispensables en la formación científica de los niños de educación primaria. El trabajo empírico de esta evaluación se dirigió a los grupos del último grado escolar de primaria participantes en el programa (PVEC), donde se encuentran los niños con mayor experiencia en esta propuesta y, al mismo tiempo, con mayor diferenciación en cuanto al número de unidades cursadas del mencionado programa.

La expansión de la población beneficiaria del programa PVEC durante los últimos cuatro cursos ha originado una variedad de situaciones de participación. Para el curso 2003-2004 encontramos escuelas que apenas se inician en el programa, y otras que han estado participando desde la prueba piloto (curso 2000-2001). Esto provocó que tuviéramos grupos escolares con una aplicación, y otros con hasta ocho unidades CTN cursadas. Esta variedad se hace más evidente en los grupos de 6° año de las primarias de Cd. Victoria, lugar donde se inició la prueba piloto. Por esta razón, se optó por trabajar con niños del último grado de primaria de las escuelas ubicadas en esta localidad. Otra de las razones para elegir esta población es porque hasta ese grado escolar se contempla cubrir todas las habilidades del pensamiento científico incluidas en el programa PVEC.

### Objetivos de investigación

Como forma de valorar el impacto del programa PVEC en las escuelas primarias de Tamaulipas, se buscó con este trabajo:

- Conocer los niveles de aprendizaje de los contenidos procedimentales trabajados en este programa.
- Diseñar un instrumento para la evaluación de los contenidos procedimentales del tema en cuestión, que incluya una definición clara de los niveles de aprendizaje, y de los criterios e indicadores de evaluación.

### Metodología de investigación

Para dar respuesta a los objetivos anteriormente planteados se diseñó un estudio descriptivo, que permitiera cartografiar con el mayor detalle posible los niveles del aprendizaje de ciencias —de contenidos procedimentales— en función de la variedad de situaciones de aplicación de las unidades didácticas «Ciencia y Tecnología para Niños». Por lo que, más que la generalización de resultados, se buscó la descripción de los niveles de aprendizajes diferenciándolos en razón del número de unidades cursadas, sin tener control de otras condiciones que hicieran posible el contraste experimental entre los grupos seleccionados.

La selección de los sujetos se hizo bajo el criterio de cubrir la mayor diversidad posible respecto a la participación en el programa PVEC, y limitándose a los grupos escolares que terminaron el ciclo de primaria en el curso 2003-2004. Además, la programación de la recogida de datos se estableció para una única ocasión y al final del curso. Con todos estos criterios, la muestra resultante quedó conformada como se ilustra en la tabla siguiente:

TABLA 3  
MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

No.	Escuela	Grupo	Curso de inicio en el programa	Unidades cursadas	Alumnos
1	Colegio La Salle	6-B	2000-2001	8	39
2	Club Rotario	6-A	2000-2001	7	31
3	Salvador Ibón Aguilar	6-A	2002-2003	3	30
4	Luis Torres Vázquez	6-A	2003-2004	1	30
Totales		4			130

### Diseño de la prueba: Dimensiones y variables

Tras el análisis de los contenidos procedimentales incluidos tanto en el programa PEVC como en los Planes y Programas de Estudio de Educación Primaria de la SEP, se delimitaron —vía intersección de contenidos y de la importancia otorgada— tres grandes contenidos a evaluar:



- a) Observación y registro de fenómenos,
- b) Habilidades de predicción de hechos o fenómenos, basadas en la elaboración de gráficas.
- c) Experimentación y control de variables.

Para recoger datos sobre estos tres aspectos se diseñó una prueba con tres tipos de actividades diferentes:

1. Realización de dibujos sobre objetos de observación y la construcción de una tabla de características o propiedades que permitieran el registro y comparación entre los objetos (preguntas 1 y 2)<sup>4</sup>.
2. Graficación de series de datos (pregunta 3), como tarea relacionada con la predicción de hechos o fenómenos.
3. Planificación de un proceso de experimentación, del cual es necesario identificar las variables dependiente, independiente y de control (preguntas del 4 al 9).

Para la evaluación de la prueba se estableció una escala de puntuación de 0 a 3, que dependió del nivel de precisión y concreción de las respuestas de los niños. Un ejemplo concreto de la determinación de los niveles para la corrección de las respuestas aparece en la tabla siguiente:

TABLA 4  
EJEMPLO DE LOS CRITERIOS ESTABLECIDOS PARA LA CORRECCIÓN DE LAS RESPUESTAS

<b>2. Construye una tabla o cuadro que te permita resumir y comparar rápidamente las distintas semillas...</b>	
<i>2.1. Valoración de la construcción de la tabla o cuadro para comparar características.</i>	<i>2.2. Número de sentidos y características utilizados en la descripción de las semillas.</i>
<p><i>Nivel 3.</i> Construye una tabla correctamente, por un lado los tipos de semillas, por el otro las características (al menos 2) a comparar.</p> <p><i>Nivel 2.</i> Construye un cuadro o tabla de dos columnas: una con los tipos de semillas y otra con la(s) característica(s), pero sin diferenciar las propiedades.</p> <p><i>Nivel 1.</i> Construye una tabla donde se utiliza una celda para la descripción de cada semilla.</p> <p><i>Nivel 0.</i> Sólo enlista las características de las semillas, sin construir una tabla para ello.</p>	<p><i>Nivel 3.</i> Utiliza en la descripción al menos 2 sentidos y 3 propiedades o características (en por lo menos 2 semillas).</p> <p><i>Nivel 2.</i> Utiliza en la descripción al menos 3 propiedades o dos sentidos (en por lo menos 2 semillas)</p> <p><i>Nivel 1.</i> Utiliza en la descripción sólo dos propiedades de las semillas (en por lo menos 2 semillas).</p> <p><i>Nivel 0.</i> Describe las semillas con base en una sola característica.</p>

<sup>4</sup> Ver al final del artículo el instrumento diseñado.

#### 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Aunque la muestra inicial incluía 130 niños, solamente respondieron al cuestionario 119, distribuidos por escuela y unidades cursadas según se muestra en la siguiente tabla:

TABLA 5  
DISTRIBUCIÓN DE NIÑOS ENCUESTADOS

No.	Escuela	Unidades cursadas	Alumnos
1	Colegio La Salle	8	35
2	Club Rotario	7	24
3	Salvador Ibón Aguilar	3	30
4	Luis Torres Vázquez	1	30
Total			119

##### a) Resultados sobre tareas de observación y registro

Cómo primer análisis, podemos observar en la Gráfico 1 que los niveles de las respuestas son bajos para la mayoría de los ítems, pues se ubican por debajo del nivel 1, a excepción de las respuestas a los ítems 1, 2 y 4 (que tienen que ver con la representación gráfica de lo que observa, la comparación de características entre objetos de observación y con el planteamiento de una pregunta de investigación, respectivamente).<sup>5</sup>

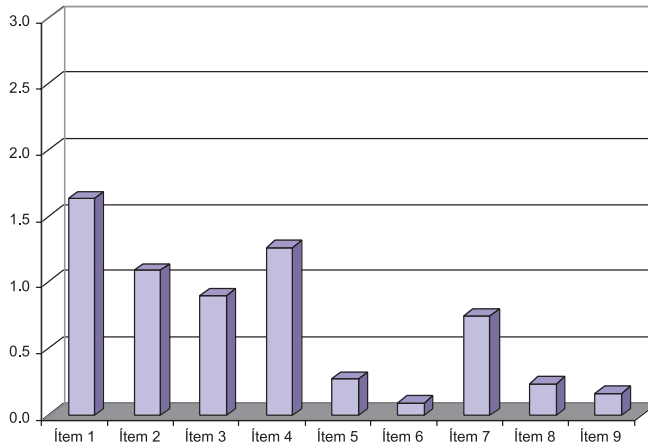


Gráfico 1  
*Medias por ítem de contenido procedimental*

5 Consultar el instrumento utilizado, y que se anexa al final del artículo.

De forma más detallada, encontramos que los dos primeros ítems que remiten a las tareas de observación y registro tienen puntajes apenas por encima de 1 (considerado bajo en los niveles de puntuación de las respuestas). Los ítems valoran la representación gráfica de lo observado y la descripción-comparación de propiedades de cuatro variedades de semillas, objetos de observación en esta tarea.

Según los niveles establecidos para corregir los cuestionarios, podemos decir que la representación gráfica típica en el primer ítem representa al objeto de observación, aunque los niños no se preocupan de incluir detalles importantes de las semillas como tampoco de darle claridad a los trazos, aunque la mayoría incluye el nombre de la especie de la semilla como identificador del dibujo (las puntuaciones medias para los indicadores utilizados en este ítem fueron: claridad del dibujo, con 1.95, veracidad del dibujo, con 1.53; y detalle del dibujo, con 1.46).

Por otro lado, en el segundo ítem —que también evalúa las habilidades de observación y registro, aunque ahora se pasa de la descripción gráfica a la verbal— las puntuaciones medias para los dos criterios que se valoran de las respuestas (la elaboración de una tabla o cuadro comparativo y el número de características o propiedades observadas junto con el número de sentidos utilizados en ello) nos indican que los niños comparan las semillas en base a dos propiedades o menos (color y tamaño, principalmente) utilizando sólo el sentido de la vista para la comparación. Esto es importante destacarlo, ya que el programa PVEC establece de forma explícita la utilización de los sentidos de la vista, el tacto, el oído y el olfato para la observación y descripción de objetos; omitiéndose el sentido del gusto por cuestiones de seguridad.

### **b) Resultados sobre tareas de construcción de gráficas**

En la segunda actividad se solicita al niño la elaboración de una gráfica a partir de unas series de datos propuestos. La elaboración de la gráfica requiere del niño la capacidad para decodificar la información proporcionada y para representarla en una gráfica teniendo en cuenta la importancia de utilizar una escala uniforme, localizar los valores dados en la gráfica de forma correcta, y añadir etiquetas para hacer clara la información que se representa. Estos tres últimos aspectos fueron los que se utilizaron como criterios de evaluación de la construcción de gráficas.

La puntuación media de las respuestas a la pregunta 3 alcanzó apenas el valor de 0.90, influida por la gran proporción de niños (58%) que representan sólo la información para un solo día (por lo que su puntuación es de cero). Además, los niños le dan menor relevancia a la utilización de una escala uniforme respecto a los otros dos indicadores, a pesar de que una escala de este tipo es necesaria para realizar una correcta comparación de los valores y una predicción sobre el ritmo o tendencia de crecimiento de forma visual. La proporción de niños que puntúa con cero en este criterio alcanza el 43% del total.

### **c) Resultados sobre el diseño de experimentos controlados**

Por último, la tercera de las actividades se orienta a valorar la capacidad de los niños para diseñar experimentos controlados. Esta capacidad se dividió en varios contenidos

como el planteamiento de preguntas investigables, la identificación de variables dependientes e independientes, la importancia del control y la predicción viable de resultados, tomados en cuenta en la selección de las preguntas incluidas en el cuestionario.

Como se observa en el Gráfico 1, las medias de los ítems incluidos en esta tercera actividad son las de menor valor, a excepción de la pregunta 4 dirigida a revisar el planteamiento de preguntas investigables por parte de los niños. En esta pregunta, la media toma el valor de 1.27 (afectada por la proporción de respuestas de nivel 0: 32%). Aún así, la proporción de respuestas aceptables y altas suman 53%. La relativa facilidad de la pregunta está dada por la opción que tienen los niños de elegir alguna de las preguntas que aparecen en la redacción de la actividad. De hecho, casi 3/5 partes de los niños así lo hace.

Sin embargo, al pasar a las siguientes preguntas, las puntuaciones vuelven a ser bajas o muy bajas. Por ejemplo, la pregunta 5 que solicita la expresión de variables necesarias de control experimental tiene de media 0.28 —con 73% de respuestas con puntuación cero— a pesar de que en la redacción que acompaña al planteamiento de la actividad se proporciona un listado de 6 variables de entre las cuales se podrían elegir algunas.

Un análisis más detallado de las respuestas a través de redes conceptuales<sup>6</sup>, permite observar que más de la mitad de ellos responde al ítem sin entender la idea de control experimental que contiene la pregunta. Las predicciones de los niños sobre lo que no cambiaría entre las distintas siembras reflejan una respuesta a la pregunta pensando en el proceso de desarrollo de las plantas a partir de las semillas, más que en el proceso de experimentación. Sólo una cuarta parte de los niños responde a la pregunta correctamente, aunque señalan como mucho dos variables necesarias de control experimental.

El siguiente ítem (pregunta 6) es el que aparece con el valor medio más bajo del cuestionario, con 0.09. En concordancia con las respuestas al anterior ítem, la red conceptual de las respuestas se refiere a los cambios que ocurrirán durante el desarrollo de las plantas, y no a los cambios en las distintas siembras para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Continuando con el análisis, encontramos que la media de los puntajes de las respuestas para la pregunta 7 toma el valor de 0.75 y la proporción de niños con puntuación cero se ubica en 31%. La red conceptual elaborada a partir de las respuestas nos indica que la observación y el registro durante la experimentación se centran en los cambios, cualesquiera que sean, sin precisar los tipos de variaciones sobre los cuales centrar la atención en razón de la pregunta de investigación. Así es, al menos, para ¾ de los niños. Estos resultados nos permiten concluir que la experimentación puede interpretarse como una actividad de registro sobre los pasos seguidos así como de las variaciones que se dan en los objetos observados, pero descontextualizada de la pregunta de investigación que guía la experimentación. Sólo 2% de los niños relaciona la variable dependiente con la independiente del problema/pregunta por resolver.

---

6 Técnica de análisis donde las propias respuestas van configurando la red de conceptos y donde lo importante es ubicar la respuesta de un individuo en el marco de las respuestas del grupo (Romero, 1996).

TABLA 6  
 RED CONCEPTUAL DE LA PREGUNTA 5: ¿QUÉ COSAS NO CAMBIARÁN ENTRE LAS DISTINTAS SIEMBRAS DE FRIJOL PARA VERIFICAR TU PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN?

Tipo de Respuesta	Descripción
1. Escoge una pregunta de las propuestas. (59%)	A. ¿Crees que la orientación de siembra de las semillas de frijol también influya en la germinación? (37%)
	B. ¿Será más rápida la germinación de las semillas en orientación vertical que la de las semillas orientadas de manera horizontal? (5%)
	C. ¿Germinarán más semillas de frijol si se plantan en sentido vertical que en sentido horizontal? (11%)
	D. ¿El crecimiento (o germinación) de las plantas será más rápido si las semillas se plantan con el micrópilo hacia arriba? (5%)
2. Plantea una pregunta distinta. (13%)	E. ¿Cuál es el proceso [de germinación] de las semillas? / ¿Qué es lo que necesita la planta al germinar? / ¿Qué es importante para la germinación? (4%)
	F. Preguntas generales sobre los factores de la germinación (humedad, altitud, profundidad de sembrado, cantidad de oxígeno): ¿influye el oxígeno? ¿La humedad hace crecer a las plantas? (9%)
3. Identifica como pregunta importante la relativa al proceso de investigación. (4%)	G. ¿Cómo lo harías? (4%)
4. No propone alguna pregunta o la pregunta está incompleta o incomprensible. (20%)	H. «La que sea»; «todas»; «no sé»; «ninguna»; «la 1»; «será mas rápida la germinación...» (20%)
5. No respondió. (4%)	I. No respondió (4%)

Por último, las preguntas 8 y 9 del cuestionario se orientan hacia la capacidad de realizar predicciones o hipótesis derivadas de la pregunta de investigación propuestas por los propios niños. Los puntajes medios de las respuestas son los más bajos, sólo por encima de la pregunta comentada anteriormente, con 0.241 y 0.168 de promedio y 78% y 84% de respuestas con puntuación cero, respectivamente.

La red conceptual de las respuestas a estas preguntas nos muestra una diversidad de argumentaciones en la que es difícil establecer un patrón de respuesta. En razón de las respuestas emitidas por los niños, podemos comentar que estas dos últimas preguntas

del cuestionario aportaron respuestas sobre el proceso de germinación y desarrollo de las plantas, y no sobre la elaboración de hipótesis derivadas de la pregunta de investigación que intentan responder, al menos desde la planificación del experimento. Con lo cual podemos concluir —de manera provisional— que la experimentación se ve como equivalente a la realización de una actividad de comprobación, de cómo ocurre un proceso natural, en este caso, del desarrollo de las plantas, más que un proceso de búsqueda de respuesta a una pregunta de investigación.

#### d) Resultados por número de unidades cursadas

Un análisis de los resultados atendiendo al número unidades didácticas cursadas por los niños nos permite diferenciar los resultados por grupo/escuela (Ver Tabla 5).

Aunque estrictamente el tipo de escala utilizado para puntuar las respuestas es de tipo ordinal, se procedió a calcular las medias por grupo/escuela para resumir las puntuaciones y realizar las comparaciones pertinentes. La tabla siguiente muestra los resultados obtenidos:

TABLA 7  
PUNTAJES MEDIOS DE LAS RESPUESTAS POR ESCUELA

Número de ítem	Escuela							
	La Salle (8 uds.)		C. Rotario (7 uds.)		Ibón A. (3 uds.)		Vázquez T. (1 ud.)	
	x	n	x	n	x	n	x	n
1	2.11	30	1.74	23	1.40	29	1.32	29
2	1.06	31	1.53	24	1.38	30	0.35	24
3	1.35	31	2.42	24	0.00	30	0.10	29
4	1.69	31	1.78	23	1.03	30	0.61	27
5	0.48	31	0.26	23	0.19	29	0.15	27
6	0.16	31	0.13	23	0.00	30	0.09	28
7	1.03	31	1.11	23	0.41	29	0.50	28
8	0.42	31	0.39	22	0.02	29	0.15	26
9	0.31	31	0.27	22	0.04	28	0.06	26

Las diferencias existentes entre las medias de los distintos grupos, a pesar de los valores bajos en los ítems, son importantes de destacar. En términos relativos los valores altos corresponden a las escuelas incorporadas en el ciclo 2000/2001, mientras que las escuelas incorporadas posteriormente presentan los valores bajos. Además del resumen de los puntajes grupales por ítem y escuela, se procedió a calcular la ANOVA de Kruskal-Wallis y la U de Math Witney para establecer la importancia de las diferencias

encontradas. El criterio para señalar una diferencia entre medias como destacable, se estableció en  $P < 0.05$ . Aunque estrictamente los grupos elegidos no representan una muestra estadística, dado que el objetivo del trabajo fue describir una experiencia en materia de enseñanza de las ciencias, el cálculo de las pruebas no paramétricas en cuestión, se utilizó como criterio para valorar las diferencias entre grupos, más que para generalizar resultados hacia la población que participa en el programa de enseñanza de las ciencias. La primera para evaluar las diferencias entre las medias de los cuatro grupos, y la segunda con la intención de confirmar la ausencia de diferencias intergrupales de los dos pares de grupos escolares.

Para la primera de las pruebas no paramétricas, los valores de significancia estadística son menores del nivel fijado ( $P < 0.05$ ), con excepción de los ítems 6 y 9, donde se localizan las dos puntuaciones medias más bajas. En otros términos, y bajo los criterios aquí fijados, se observa que existen diferencias importantes entre los puntajes de los grupos en razón del número de unidades cursadas del programa.

TABLA 8  
RESULTADOS DE LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS CON AGRUPACIÓN POR ESCUELA (UNIDADES CURSADAS)

Ítem	Chi-cuadrado	gl	Sig. Asintót
1	21.034	3	.000
2	16.459	3	.001
3	81.307	3	.000
4	24.346	3	.000
5	8.308	3	.040
6	5.450	3	.142
7	36.309	3	.000
8	15.274	3	.002
9	7.127	3	.068

Mientras que la U de Mann-Whitney sólo nos confirma diferencias entre los grupos de la escuela La Salle y la Club Rotario en los ítems 1 y 3. En cambio, para el otro par de grupos no se localiza ninguna diferencia importante. Por lo tanto, predomina la diferenciación entre los dos bloques, según el número de participaciones (dos grupos/escuelas por bloque).

TABLA 9  
 RESULTADOS DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY CON AGRUPACIÓN POR  
 ESCUELA (LA SALLE Y CLUB ROTARIO)

Ítem	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót (bilateral)
1	232.500	-2.056	.040.
2	335.500	-.658	.511
3	117.500	-4.387	.000
4	352.000	-.088	.930
5	285.500	-1.477	.140
6	345.500	-.313	.755
7	335.000	-.580	.562
8	320.000	-.437	.662
9	312.500	-.682	.495

TABLA 10  
 RESULTADOS DE LA PRUEBA U DE MANN-WHITNEY CON AGRUPACIÓN POR  
 ESCUELA (IBÓN AGUILAR Y VÁZQUEZ TORRES)

Ítem	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asintót (bilateral)
1	400.000	-.329	.742
2	264.500	-1.833	.067
3	420.000	.000	1.000
4	319.000	-1.533	.125
5	370.500	-.518	.604
6	390.000	-1.477	.140
7	379.500	-.489	.625
8	345.500	-1.179	.238
9	361.000	-.114	.909



## 5. CONCLUSIONES

Los resultados de la evaluación, así como la aproximación conceptual que sobre contenidos procedimentales hemos realizado, nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

En primer lugar, la definición de contenidos procedimentales como cursos de acción ordenadas y orientadas a la consecución de una meta, permite integrar en un mismo concepto una diversidad de términos que se refieren a la actuación de un sujeto ante una tarea o problema (procedimientos, destrezas, habilidades, técnicas, estrategias, etc.), al mismo tiempo que se precisa la naturaleza de las actuaciones procedimentales y de sus elementos constitutivos, cuestiones a tener en cuenta en el momento de evaluarlas.

El carácter operativo de este tipo de contenido sugiere que se busque la demostración por realización de que se posee el contenido procedimental, habilidad o destreza (De Pro Bueno, 1998). Sin embargo, la realización en sí no garantiza del todo la demostración del conocimiento procedimental que posee el sujeto, aquélla estará mediada, por ejemplo, por la calidad de la representación de la tarea y por los aspectos motivacionales que incentivan su actuación.

Por otro lado, las puntuaciones bajas obtenidas por los niños nos informan de las dificultades para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en la educación básica, a pesar de la voluntad institucional en este sentido. Por ejemplo, una habilidad básica como la observación, y que aparece repetidamente en un gran número de actividades, tanto en las unidades del programa PVEC como en el plan oficial de primaria, no aparece con valores altos como cabría esperar, lo que apunta como causa del bajo nivel demostrado hacia la implementación del programa, de un lado, y quizás hacia la calidad del instrumento utilizado para la evaluación, del otro.

La dificultad para definir este tipo de conocimientos y de programar actividades de enseñanza y de evaluación, es otro de los aspectos que debemos tener presente a la hora de valorar los resultados. La escasa precisión que se obtuvo en las respuestas a las preguntas que evaluaban las habilidades de graficación y en la de diseño y planificación de experimentos, dificultó la delimitación de qué evaluar. Después de concluido este trabajo, queda la oportunidad de evaluar los instrumentos. El carácter abierto de las preguntas y respuestas siempre dejará un espacio para la interpretación de las tareas y de los datos generados —de quien responde y quien corrige— lo cual, más que un espacio indefinido, es un espacio de reflexión sobre una parte de la realidad, es decir, la situación problema.

Por otro lado, las diferencias a favor de los grupos con mayor experiencia en el programa dan indicios de las ventajas de trabajar con esta estrategia didáctica, pero no son lo suficientemente grandes como se esperaría por las diferencias en el número de aplicaciones que han recibido los grupos. Si bien todo resultado a favor de la utilidad de la estrategia CTN pudiera ser considerado bueno, no lo es del todo cuando se tienen en cuenta los grandes esfuerzos económicos, logísticos, de formación de profesores, etc. que han sido necesarios para poner en marcha el Programa de Enseñanza de las Ciencias en la Educación Primaria de Tamaulipas.

Estos resultados no anulan su implementación, sino que nos permiten reflexionar sobre lo realizado hasta ahora y lo que deberá de corregirse o modificarse para potenciar

los productos que se generan por su puesta en práctica, sobre todo en los aprendizajes de ciencias de los niños de educación primaria, principales beneficiarios del programa.

En cuanto a los resultados, además del largo proceso para su generación, destacamos su utilidad como elementos para valorar el quehacer académico en materia de enseñanza de las ciencias de las instituciones educativas. Los bajos valores obtenidos por los niños nos exigen que busquemos formas de aprovechar los esfuerzos institucionales en esta materia para elevar la calidad de la enseñanza de las ciencias, en particular, y de la educación primaria, en general. Asimismo, el tipo de estudio aquí planteado dejó de lado aspectos tan importantes como la capacitación del maestro en la estrategia didáctica, los tiempos de preparación de las clases, la calidad y oportunidad de los materiales, la organización institucional en torno al programa, etc., por lo que los resultados aportados deben valorarse desde el diseño y enfoque de investigación seleccionado.

El carácter activo de las unidades del programa, con manipulación de objetos y seres vivos y de instrumentos de observación y medición, puede influir en la formación de concepciones instrumentalistas de las ciencias en los niños. De hecho, las respuestas a los ítems sobre la experimentación reflejan en cierto modo la idea de que esta actividad es más de comprobación de leyes, teorías o ideas, que de búsqueda de soluciones o respuestas ante una situación problema. La ponderación excesiva de las actividades prácticas durante el desarrollo de las unidades del programa puede ayudar en la motivación de los niños por los temas de ciencias, pero también puede bloquear el entendimiento del papel que juega la teoría en la investigación científica, así como restarle importancia a las actividades de reflexión y comunicación de las observaciones, creencias y resultados obtenidos. Este hecho debe ser seriamente tomado en cuenta.

Por último, un aspecto en el que convendría avanzar es en la declaración y definición de los contenidos procedimentales, así como la inclusión de tareas específicas orientadas a la formación de estas capacidades y de criterios e instrumentos de evaluación. De hecho, sería de gran ayuda abordar estos contenidos desde el enfoque de las competencias, para ayudar a clarificar los procesos a través de los cuales es posible desarrollar esas habilidades y actitudes o, en otras palabras, esas competencias de alfabetización científica.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo Díaz, J. A. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 1(1), 3-16. Recuperado el 26 de febrero de 2004, de [http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero\\_1\\_1/Educa\\_cient\\_ciudadania.pdf](http://www.apac-eureka.org/revista/Volumen1/Numero_1_1/Educa_cient_ciudadania.pdf)
- Acevedo, J. A., Vázquez, A. y Manassero, M. A. (2003). Papel de la educación CTS en una alfabetización científica y tecnológica para todas las personas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(2). Recuperado el 26 de febrero de 2004 de <http://www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen2/Numero2/Art1.pdf>
- Aguilar, T. (2001). Aprendizaje de las ciencias y ejercicio de la ciudadanía. En P. Membiela (Ed.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía* (pp. 77-90). Madrid: Narcea.

- Campanario, J. M. y Moya, A. (1999). ¿Cómo enseñar ciencias? Principales tendencias y propuestas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 17(2), 179-192.
- Coll, C. y Valls, E. (1992). *Los contenidos en la reforma: enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- Consejo Tamaulipeco de Ciencia y Tecnología (2001). *Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en la Educación Básica de Tamaulipas (PVEC)*. Cd. Victoria: Autor.
- De Pro Bueno, A. (1998). ¿Se pueden enseñar contenidos procedimentales en las clases de ciencias? En *Enseñanza de las Ciencias*, 16(1), 21-41.
- Escudero, C. y Moreira, M. A. (1999). La V epistemológica aplicada a algunos enfoques de resolución de problemas. En *Enseñanza de las Ciencias*, 17(1), 61-68.
- García, P., Insausti, M. J. y Merino, M. (2003). Evaluación de los trabajos prácticos mediante diagramas V. En *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2(1).
- Gil Cantero, Fernando y Jover Olmeda, Gonzalo (2003). La contribución de la educación ética y política en la formación del ciudadano. En *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 109-129.
- Gil, D. (1987). Los programas-guía de actividades: Una concreción del modelo constructivista de aprendizaje de las ciencias. En *Investigación en la Escuela*, 3, 3-12.
- Gil, D. (1994). Relaciones entre conocimiento escolar y conocimiento científico. En *Investigación en la Escuela*, 23, 17-32.
- Goorden, Lieve y Vandenabeele, Joke (2003). Participación pública en la toma de decisiones sobre ciencia y tecnología: un reto para los ciudadanos y para los expertos. *The IPST Report*, 72. Recuperado el 27 de septiembre de 2005 de <http://www.jrc.es/home/report/spanish/articles/vol72/welcome.htm>
- Gutiérrez, R. (1987). La investigación en didáctica de las ciencias. Elementos para su comprensión. En *Bordón*, 268, 339-362.
- Lamo de Espinosa, E. (1996). *Sociedades de cultura, sociedades de ciencia. Ensayos sobre la condición moderna*. Oviedo: Ediciones Nobel.
- Lopes, B. J. (2002). Desarrollar conceptos de física a través del trabajo experimental: evaluación de auxiliares didácticos. En *Enseñanza de las Ciencias*, 20(1), 115-132.
- Marco-Stiefel, B. (2001). Alfabetización científica y enseñanza de las ciencias. Estado de la cuestión. En P. Membiela (Ed.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía* (pp. 33-46). Madrid: Narcea.
- Martínez, C. y García, S. (2003). Las actividades de primaria y ESO incluidas en libros escolares. ¿Qué objetivo persiguen? ¿Qué procedimientos enseñan? En *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 243-264.
- Martínez, Miguel (s.f.). Educación y Ciudadanía Activa. Recuperado el 26 de septiembre de 2005, de <http://www.campus-oei.org/valores/mmartinez.htm>.
- Membiela, P. (Ed.) (2001). *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía*. Madrid: Narcea.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *Secundaria obligatoria. Ciencias de la Naturaleza*. Madrid: Autor.
- National Science Resources Center (s.f.). *Science and Technology for Children (STC) Overview*. Recuperado el 12 de septiembre de 2005, de [http://www.nsrconline.org/curriculum\\_resources/elementary.html](http://www.nsrconline.org/curriculum_resources/elementary.html).

- Naval, Concepción (2003). Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual. *Revista de Educación, núm. extraordinario*, 169-189.
- Porlán, R. (1998). Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias. En *Enseñanza de las Ciencias, 16 (1)*, 175-185.
- Pozo, J. I. y Gómez, M. A. (1998) *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Ediciones Morata.
- Reinders, D. y Treagust, D. F. (1998). Learning in Science – From Behaviourism Towards Social Constructivism and Beyond. En Fraser and Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 3-25). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Romero, C. (1996). Una investigación sobre los esquemas conceptuales del continuo. Ensayo de un cuestionario. En *Enseñanza de las Ciencias, 14(1)*, 3-14.
- Secretaría de Educación Pública (1993). *Plan y Programas de Estudio. Educación Básica. Primaria*. México: Autor.
- Solbes, J., Vilches, A. y Gil. D. (2001). Papel de las interacciones CTS en el futuro de la enseñanza de las ciencias. En P. Membiela (Ed.), *Enseñanza de las ciencias desde la perspectiva Ciencia-Tecnología-Sociedad. Formación científica para la ciudadanía* (pp. 221-231). Madrid: Narcea.
- Valls, E. (1993). *Los procedimientos: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Vidal Fernández, Fernando (2003). Las condiciones de la formación cívica en la segunda modernidad: formar sujetos para la participación y la solidaridad. *Revista de Educación, num. extraordinario*, 57-82.

**Anexo****CUESTIONARIO 2.**

Nombre: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Grupo: \_\_\_\_\_. Sexo: \_\_\_\_\_

**SEMILLAS, SEMILLAS, SEMILLAS...**

Las semillas son el medio de reproducción de muchas de las plantas que conocemos. Como sabes, las semillas brotan o germinan cuando se encuentran en lugares con la humedad necesaria y la temperatura adecuada, entre otras cosas. Incluso, muchas de las semillas no necesitan luz para germinar (esto es lógico, ya que están bajo la tierra); pero una vez que la planta ha brotado de la semilla, necesita mucha luz para producir su propio alimento. Mientras tanto, cada semilla lleva en sí misma un almacén de alimentos que la proveen con energía suficiente para empezar a crecer. Sin embargo, no todas las semillas germinan en la naturaleza (algunas son alimento de animales, otras se pudren o caen en lugares en donde las condiciones ambientales les son adversas), por eso las plantas producen tantas semillas —para asegurarse de que la vida continúa a pesar de todo.

**ACTIVIDAD 1.**

Hay una gran variedad de semillas, de las cuales te proporcionamos unas pocas de frijol, maíz, tomate y melón. Obsérvalas detenidamente y realiza las actividades que se te piden a continuación.

1. Dibuja cada tipo de semilla (utiliza para ello la hoja con el título «DIBUJANDO SEMILLAS», pág. 2).
2. Construye una tabla o cuadro que te permita resumir y comparar rápidamente las características de las distintas semillas (utiliza la hoja con el título «COMPARANDO SEMILLAS», pág. 3).

**ACTIVIDAD 2.**

La siguiente tabla informa del ritmo de crecimiento promedio de las distintas plantas cuando la germinación se produce en las condiciones ambientales adecuadas.

**TABLA A1**  
**TAMAÑO PROMEDIO DE TRES TIPOS DE PLANTAS TRAS LA GERMINACIÓN**

<b>Planta</b>	<b>2 día</b>	<b>4 día</b>	<b>6 día</b>	<b>8 día</b>
Frijol	16 mm	24 mm	28 mm	30 mm
Maíz	2 mm	3 mm	5 mm	8 mm
Tomate	6 mm	9 mm	12 mm	15 mm

3. Construye una gráfica en donde representes el crecimiento de las distintas variedades de plantas. Utiliza un color distinto para cada tipo de semilla.

### ACTIVIDAD 3.

Aunque la humedad y la temperatura son dos factores importantes en la germinación de las semillas, existen otros que también influyen en este proceso (la altitud, la cantidad de oxígeno, la profundidad de sembrado, la dureza del suelo, etc.). Pero ¿crees que la orientación de las semillas al sembrarlas también influya? Por ejemplo, ¿germinarán más semillas de frijol si se plantan en sentido vertical que en sentido horizontal?, ¿o con el micrópilo (el puntito blanco en el centro del frijol) hacia arriba, hacia abajo o hacia un lado)?, ¿será más rápida la germinación de las semillas en orientación vertical que la de las semillas orientadas de manera horizontal?, ¿el crecimiento de las plantas será más rápido si las semillas se plantaron con el micrópilo hacia arriba? Imagina que tienes que realizar un experimento que ayude a dar respuesta a alguna de las preguntas. ¿Cómo lo harías? Contesta las siguientes cuestiones:

4. ¿Cuál es la pregunta principal a la que tratarás de dar respuesta?
5. ¿Qué cosas no cambiarán entre las distintas siembras de frijol para verificar tu pregunta de investigación?
6. ¿Y qué cosas sí cambiarán?
7. ¿Qué cosas debemos observar y registrar mientras dura el experimento?
8. ¿Qué crees que pasará con las distintas siembras de frijol?
9. ¿Por qué crees que pasará eso?

## **LA MEJORA DE UN CENTRO EDUCATIVO DE CARÁCTER MULTICULTURAL EN LA CIUDAD AUTÓNOMA DE CEUTA**

*Leonor Buendía Eisman\**

*Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Granada*

*Verónica Hidalgo Hernández\*\**

*Dpto. Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación  
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta  
Universidad de Granada*

### **RESUMEN**

*Se presenta la síntesis de un estudio cuyo objetivo ha sido evaluar la gestión de la calidad de una institución educativa de carácter multicultural de la Ciudad Autónoma de Ceuta. De cara a la obtención de datos e informaciones utilizamos cuestionarios elaborados para tal fin, partiendo de la idiosincrasia del centro y grupos de discusión, no sólo para obtener una mayor información y comprensión del centro, sino para reflexionar sobre aquellos aspectos que necesitan ser mejorados. A partir del análisis de los datos e informaciones se establece un plan de mejora acorde con las características del centro.*

***Palabras claves:** Evaluación de centros educativos, planes de mejora, calidad educativa, centros multiculturales.*

### **ABSTRACT**

*We present a study whose objective has been to evaluate management quality of an educative institution of multicultural character in Ceuta's city. To obtain data and information we used that*

---

\* lbuendia@ugr.es

\* vhidalgo@ugr.es

*we elaborated, in this way we start to consider to the idiosyncrasy of the center and groups of discussion, to obtain lot of data to understand the center better and to reflect on this aspects that need to be checking to make better. From the analisis of the data we prepared a plan to make better in agreement with the characteristics of the center.*

**Keys words:** *Evaluation of educative centers, plans of improvement, educative quality, multicultural centers.*

## INTRODUCCIÓN

La mejora de la calidad de los centros educativos es una preocupación de los agentes educativos, y aún más cuando en el centro confluyen situaciones de multiculturalidad.

Ceuta es un lugar de encuentro de diferentes culturas y religiones, Esta situación que ha existido siempre se ve amparada por la fuerte presencia de inmigrantes unas veces en situación de transito y otras como espacio de acogida para un importante porcentaje del norte de Marruecos que la eligen como lugar de residencia.

Este problema que puede ser observado en cualquier espacio urbano de Ceuta, no es ajeno a los centros educativos. Es por ello, por lo que los profesores sentimos la necesidad de hacer este estudio para poder reflexionar sobre lo que tenemos y a partir de ahí mejorar el centro.

El planteamiento inicialmente se antojaba complicado, debido a la amplitud del problema y a la dificultad de acceder a los distintos colectivos que existen.

Comenzamos con un diagnóstico del centro y posteriormente realizamos una investigación cooperativa con la implicación del profesorado y de los agentes educativos. Fomentamos el liderazgo compartido en la línea de Hill, Pettit y Dawson (1997); Owens y Wanng (1997); Levine (1999) y procuramos transformar el centro en una comunidad de aprendizaje con un justo contrato social para la mejora de la educación (Coll, 1998, 2001). Concluimos con propuestas de cambio, transformación y mejora del centro en el que trabajamos.

## OBJETIVOS

1. Evaluar el centro, para ello confeccionaremos un cuestionario y crearemos un grupo de discusión de cara a recoger información que nos ayude a la toma de decisiones y a reflexionar sobre aspectos relacionados con la marcha y funcionamiento del centro.
2. Establecer planes y estrategias de mejora a partir del análisis realizado.

## POBLACIÓN Y MUESTRA

La investigación se lleva a cabo en un centro público de educación secundaria, ubicado en la periferia de Ceuta, donde el 70 % del alumnado proviene de la cultura musulmana, hebrea y/o hindú, mientras que el 30 % restante pertenece a la cultura cristiana.



El nivel sociocultural y económico de los familiares es medio y medio-bajo, en general. En el centro se imparten las enseñanzas de primer ciclo y segundo ciclo de educación secundaria, bachillerato y formación profesional.

La plantilla esta formada por 72 profesores de educación secundaria obligatoria (primer y segundo ciclo) y bachillerato y 13 profesores técnicos de formación profesional que imparten docencia en los distintos ciclos.

Nuestro estudio, se centra en 2º ciclo de secundaria, en el que participan 55 profesores. También participan 31 alumnos/as escogidos de forma aleatoria de entre todos los grupos de tercero y cuarto de Educación Secundaria Obligatoria.

En relación con las familias, participaron voluntariamente cinco padres y madres que tienen hijos en el ciclo que analizamos y que a su vez son miembros del consejo escolar del centro.

## **PROCEDIMIENTO E INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN**

Partiendo del modelo empresarial de gestión de la calidad, EFQM, adaptado a la realidad educativa por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, y el modelo reflexivo de gestión de la calidad que proponen Buendía, García, González, Hidalgo y López (2001), confeccionamos cuestionarios para diagnosticar la situación y conocer la implicación del profesorado en aspectos relevantes relacionados con el carácter multicultural del centro.

Para poder elaborar las dimensiones y áreas que configuran este instrumento de evaluación, se hizo una revisión de la literatura existente. De esta forma obtuvimos una serie de indicadores que pensamos que el centro, por su carácter multicultural, debería poseer para garantizar la calidad del mismo, como son: dinamización, acciones del equipo directivo, metodologías, acciones con la familia, recursos materiales y humanos, satisfacción personal, implicación del profesorado, alumnado y familias, acciones para la interculturalidad, formación del profesorado, acciones encaminadas a la convivencia entre las distintas culturas, etc. El apoyo teórico de cada dimensión, así como la conceptualización de las áreas fue la siguiente:

TABLA 1  
 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN DINAMIZACIÓN

<b>DINAMIZACIÓN (a):</b> Como todos los que tienen alguna responsabilidad en el centro educativo (Equipo Directivo, Jefes de departamento, Coordinadores de ciclo, responsables del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, etc.) estimulan, dirigen y activan los procesos del centro para su mejora continua.	
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Blanco (2001), De Miguel y otros (1994), Oliveras (2000), Jordan (1997, 2001), Soriano (2001), Miles (1974), Nevo (1994)
<b>ÁREAS</b>	Implicación del Equipo Directivo en las relaciones con alumnos, familias y organizaciones externas de carácter multicultural (aa).
	Reconocimiento y valoración del Equipo Directivo y demás responsables del Centro, de los esfuerzos y logros de las personas que forman la comunidad educativa, para conseguir una educación intercultural en el Centro (ab).
	Comunicación y accesibilidad del Equipo Directivo y demás responsables del Centro multicultural (ac).
	Apoyo, recursos y ayudas que ofrece el Equipo Directivo y demás responsables del Centro a las acciones de mejora y grado de implicación de la comunidad educativa para conseguir un Centro intercultural de calidad (ad).

TABLA 2  
 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

<b>PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (b):</b> Como el centro planifica, formula, desarrolla, actualiza y revisa la estrategia a desarrollar en los diferentes procesos de la actividad en el Centro educativo, para convertirla en planes y acciones que vayan encaminadas a una mejora continua de los procesos interculturales.	
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Antúnez (1987,1992), Blanco (2001), Buendía (2004), De Miguel y otros (1994), Jordan (1997), LOGSE (1990), Ruiz, Merino Olivé y Pérez (1999).
<b>ÁREAS</b>	Elaboración del Proyecto Educativo de Centro (PEC), atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (ba).
	Desarrollo del Proyecto Educativo de Centro (PEC), atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (bb).
	Puesta en práctica del Proyecto Educativo de Centro (PEC), atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (bc).
	Actualización y mejora del Proyecto Educativo de Centro (PEC), atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (bd).

**TABLA 3**  
**CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES**

<b>ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES (c):</b> Como el centro educativo organiza, evalúa y controla la existencia de diferentes actividades que se ponen en marcha para desarrollar los diferentes procesos para una educación intercultural, que se ha planificado en el Proyecto Educativo de Centro.	
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Bartolomé (2001), Blanco (2001), Buendía (2004), Del Arco (1998), Jordan (1997, 2001), LOGSE (1990), Soriano (1997), Soriano y otros (2001), Ruiz, Merino Olivé y Pérez (1999).
<b>ÁREAS</b>	Organización, evaluación y control del Proyecto Curricular de Centro (PCC), atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (ca).
	Organización, evaluación y control del funcionamiento interno del Centro, atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (cb).
	Organización, evaluación y control del proceso de enseñanza-aprendizaje, atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (cc).
	Organización, evaluación y control de servicios en centros multiculturales (cd).
	Organización, evaluación y control de actividades complementarias y extraescolares en centros multiculturales (ce).

**TABLA 4**  
**CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS**

<b>UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS (d):</b> Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos del centro para la mejora de la integración del alumnado de carácter multicultural.	
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Blanco (2001), Buendía (2004), LOGSE (1990), Miles (1974).
<b>ÁREAS</b>	Utilización y aprovechamiento de los recursos humanos en centros multiculturales (da).
	Utilización y aprovechamiento de los recursos económicos en centros multiculturales (db).
	Utilización y aprovechamiento de los recursos materiales en centro multiculturales (dc).
	Utilización y aprovechamiento de las instalaciones y servicios en centros multiculturales (dd).

TABLA 5  
 CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DIMENSIÓN VALORACIÓN DE LOS LOGROS  
 ALCANZADOS POR EL CENTRO

<b>VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO (e):</b> Disponibilidad y aprovechamiento de los recursos del centro para la mejora de la integración del alumnado de carácter multicultural.	
<b>FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA</b>	Blanco (2001), Buendía, García, Hidalgo y López (2001), Hidalgo, López, González y García (1999), Jordan (1997, 2001), Linn y Herman (1997), Ravitch (1995), Soriano y otros (2001).
<b>ÁREAS</b>	Percepción que el profesorado tiene de su centro multicultural(ea).
	Percepción del profesorado sobre lo que el centro multicultural aporta a la sociedad (eb).
	Resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje en centros multiculturales (ec).
	Resultados de la planificación académica, atendiendo a la diversidad cultural existente en el centro (ed).
	Resultados del funcionamiento interno del Centro multicultural (ee).
	Resultados de la organización de los Servicios Complementarios en Centros multiculturales (ef).
	Resultados de la organización de las actividades extraescolares en Centros multiculturales (eg).

A continuación se realizó un proceso de validación de contenido mediante el sistema de expertos, actuando como tales 13 profesores elegidos al azar, 6 alumnos/as y 6 madres/padres. El procedimiento seguido fue proporcionarles los cuestionarios, pidiéndoles que señalaran el grado de ajuste del área a la dimensión y el grado de valoración del ítem a través de una escala tipo Likert de 1 a 4 (con su correspondiente equivalencia cualitativa, siendo 1 no se ajusta y 4 se ajusta totalmente). Se les dejaba un espacio en blanco para las sugerencias de mejora en los ítems que les presentábamos.

Se eligieron sólo los ítems con valores 3 y 4 (de acuerdo y totalmente de acuerdo) y se eliminaron todos los que estaban por debajo de este punto de corte. De este modo, los ítems eliminados en cada dimensión según opiniones del profesorado, fueron:

## PROFESORES

TABLA 6  
ITEMS INICIALES Y FINALES DEL CUESTIONARIO DEL PROFESORADO

DIMENSIONES	Nº SUJETOS	ITEMS INICIALES	ITEMS FINALES
DINAMIZACIÓN	13	21	21
PROYECTO DE CENTRO	13	25	22
ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES	13	59	55
UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS	13	14	12
VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO	13	43	37
TOTAL	13	162	147

## ALUMNOS

TABLA 7  
ITEMS INICIALES Y FINALES DEL CUESTIONARIO DEL ALUMNADO

DIMENSIONES	Nº SUJETOS	ITEMS INICIALES	ITEMS FINALES
VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO	6	49	45

## FAMILIAS

TABLA 8  
ITEMS INICIALES Y FINALES DEL CUESTIONARIO DE LAS FAMILIAS

DIMENSIONES	Nº SUJETOS	ITEMS INICIALES	ITEMS FINALES
VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO	6	49	46

Posteriormente y en base a los resultados obtenidos se pasó a modificar aquellas áreas e ítems pertinentes, atendiendo a las sugerencias recogidas y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la fase anterior (análisis cuantitativo).

En lo que a la validez de constructo se refiere, lo que se pretende es establecer que las dimensiones, áreas e ítems que configuran el cuestionario compartan alguna estructura no directamente observable y determinen en que grado influyen cada una en las demás y comprobar que el cuestionario mide lo que realmente nosotros pretendemos medir.

Consideramos cada una de las dimensiones que componen el cuestionario de los profesores como si fueran cuestionarios independientes. El motivo que nos lleva a actuar de esta forma se debe a la muestra tan reducida de profesores (55 profesores) en comparación con el número de ítems que componen el cuestionario final (147 ítems).

Las características técnicas del cuestionario se presenta en la siguiente tabla:

TABLA 9  
CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS DEL CUESTIONARIO

	Determinante	M. A. M. Kaiser-Meyer-Olkin	Prueba de esfericidad de Barlett		Residuos entre las correlaciones observadas y reproducidas
			Chi-cuadrado aproximado	Sig.	
<i>Dinamización</i>	1,747E-06	,822	620,907	,000	77 (36,0%)
<i>Proyecto educativo de centro</i>	4,611E-09	,797	879,761	,000	85 (36,0%)
<i>Organización, evaluación y control de actividades</i>	7,828E-38	,163	3004,658	,000	242 (16%)
<i>Utilización y aprovechamiento de los recursos</i>	1,240E-03	,820	329,045	,000	36 (54,0%)
<i>Valoración de los logros alcanzados por el centro</i>	Matriz no definida como positiva	-	-	-	159 (23%)

Realizado el cuestionario, se mantuvieron con los grupos de expertos internos (grupo de profesores pertenecientes al centro) una serie de reuniones (grupos de discusión) donde se reflexionó sobre cada uno de los aspectos que se reflejan en el cuestionario. De esta forma, lo que pretendíamos era no darle todo el peso al cuestionario y evitar posibles sesgos como respuestas contestadas al azar por desconocimiento del profesorado en cuanto a la información que se cuestiona.

A través de los grupos de discusión se obtuvo información que nos ayudó a completar datos que no fueron recogidos en el cuestionario y que fueron de utilidad a la hora de redactar la propuesta de mejora del centro educativo.

## FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO

En cuanto a la fiabilidad del instrumento hemos utilizado el “alpha de Cronbach”, realizado con el programa estadístico SPSS v. 11.0, tanto para el cuestionario entero como para cada una de las dimensiones que conforman el mismo. Los resultados muestran una fiabilidad alta en cada una de las dimensiones, superior a 0,89 en todos los casos.

TABLA 10  
FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

DIMENSIONES	Nº ITEMS	ALPHA
DINAMIZACIÓN	21	0,9176
PROYECTO DE CENTRO	22	0,9141
ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES	55	0,9419
UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS	12	0,8903
VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO	37	0,9353
TOTAL	147	0,9796

### Los grupos de discusión

El grupo de discusión se ha realizado con dos finalidades, para reflexionar sobre los datos obtenidos con el cuestionario para conocer mejor la realidad de la institución educativa, expresada por los padres y madres, alumnos/as y profesorado y en segundo lugar para la elaboración del plan de mejora del centro.

Los grupos estaban formados por 10 profesores de 2º ciclo de ESO, dos colaboradores eventuales, un representante del MECD y la inspectora jefe de educación de Ceuta. Ha sido moderado por un evaluador externo que fue el encargado de presentar los temas a debatir, provocar el debate y lograr que este fluyera libremente, garantizando el anonimato y la confidencialidad de las intervenciones que se hicieron en el transcurso de las sesiones.

Se llevaron a cabo sesiones de aproximadamente 45 minutos, una vez a la semana durante tres meses.

### ANÁLISIS DE RESULTADOS E INTERPRETACIÓN

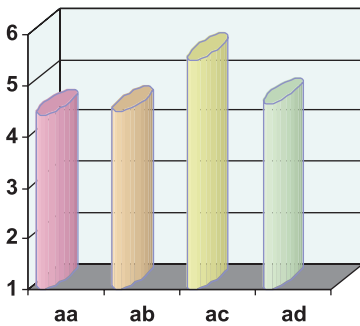
Para llevar a cabo el análisis e interpretación de los datos referentes a cada una de las dimensiones, se tuvo en cuenta tanto el análisis estadístico de los datos, en concreto, las

frecuencias, medias, desviaciones típicas, como las informaciones recogidas a través de los grupos de discusión, lo que nos permitió que ellos mismos establecieran los puntos fuertes y débiles e hicieran propuestas de mejora.

Los resultados fueron:

## DINAMIZACIÓN

TABLA 11  
ESTADÍSTICOS DE LA DIMENSIÓN DINAMIZACIÓN (A)



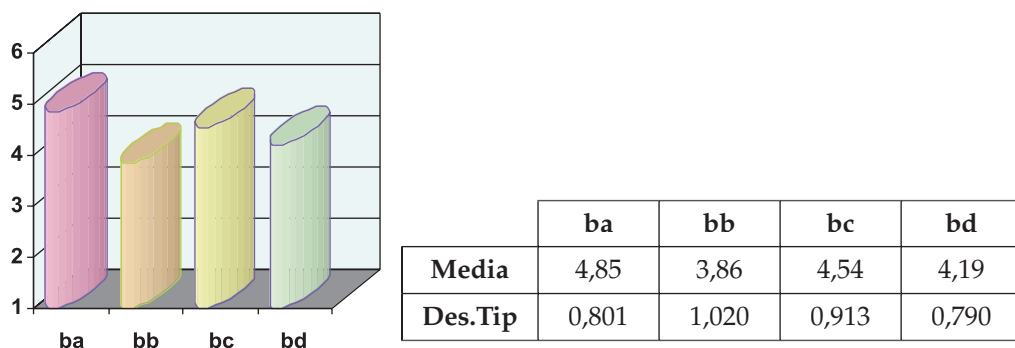
	aa	ab	ac	ad
<b>Media</b>	4.42	4.48	5.52	4.65
<b>Des.Tip</b>	0.656	0.789	0.678	0.952

Como puede comprobarse en todas las áreas se obtiene una puntuación, bastante alta, sin embargo el profesorado, a través de los grupos de discusión, cree necesario potenciar la comunicación y accesibilidad del equipo directivo con todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa (profesores, familias y alumnado) dado que la comunicación, en algunos aspectos, puede llegar a ser deficiente, siendo este un canal de gran importancia para un conocimiento fluido sobre el funcionamiento del centro, aspecto que el profesorado considera que influirá indirectamente en una mejora de las relaciones con el alumnado, profesorado y familias.



## PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

TABLA 12  
ESTADÍSTICOS DE LA DIMENSIÓN PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (B)



Al igual que en la dimensión anterior todos las áreas que configuran esta dimensión puntúan bastante alto, a excepción del área bb, que hace referencia al desarrollo del proyecto educativo de centro (de ahora en adelante PEC), considerándose como difusa. No obstante, los argumentos expuestos por el profesorado en el grupo de discusión, difieren de las puntuaciones obtenidas. En este sentido, manifiestan que dichas puntuaciones no reflejan la realidad del centro y que quizás el profesorado no interpretó las preguntas de la forma adecuada, puesto que no tiene sentido que tanto en la elaboración (área ba) como en la puesta en práctica (área bc) del PEC puntúen alto mientras que en el desarrollo del PEC (área bb) obtenga una puntuación difusa.

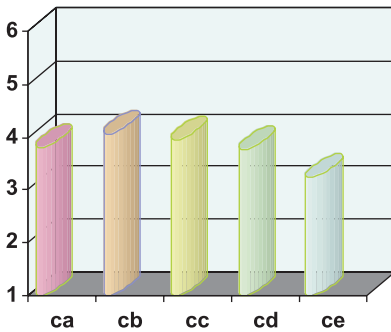
Otro aspecto a tener en cuenta y que ha sido deficitario es el trabajo en grupo (aspecto que queda recogido en el área bd, actualización del PEC), puesto que indirectamente, éste puede ayudar a que se potencien otros aspectos del centro.

En cuanto a los aspectos a potenciar, se cree necesario el introducir dentro del aula aquellas innovaciones pedagógicas encaminadas a mejorar la convivencia entre culturas y a potenciar la interculturalidad en el centro.

También se vuelve a hacer hincapié en la importancia de mejorar la comunicación, sobre todo en lo que se refiere a transmitir de forma eficaz el PEC de cara a que éste llegue a todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa.

## ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES

TABLA 13  
ESTADÍSTICOS DE LA DIMENSIÓN ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES (C)



	ca	cb	cc	cd	ce
<b>Media</b>	3,79	4,07	3,93	3,75	3,25
<b>Des.Tip</b>	0,842	0,5	0,749	0,798	0,902

Si analizamos globalmente esta dimensión podemos comprobar que ésta presenta un carácter difuso, puesto que salvo una de las áreas, la referida al funcionamiento interno del centro (cb) que puntúa alto, el resto obtiene una puntuación intermedia, por ello, los grupos de discusión adquieren especial relevancia de cara a interpretar el por qué de estas puntuaciones.

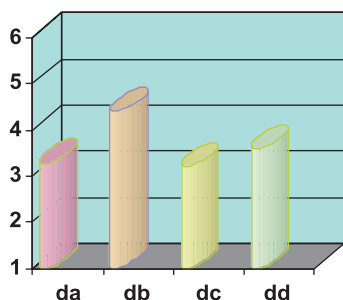
En la primera de las áreas, referida a la organización, evaluación y control del PEC atendiendo a la diversidad cultural que existe en el centro, el profesorado manifiesta que se mantienen reuniones por ciclos para organizar la enseñanza, sin embargo exponen que en dichas reuniones no se hace nada para adaptar los contenidos teniendo en cuenta la diversidad cultural que existe en las aulas. Por ello, y de cara a la elaboración del plan de mejora, no sólo se cree necesario el realizar este tipo de adaptaciones en la medida que se pueda, sino que, tal y como queda reflejado en los grupos de discusión, sería interesante el tener en el centro no sólo la figura del alumno/a como mediador de conflictos, sino también la figura del mediador intercultural como persona conocedora del árabe o mejor dicho del dariya (dialecto que se habla en Ceuta) que nos ayude a solventar casos particulares, en donde se incorporan alumnado que no conoce la lengua que impera en el centro educativo, en este caso el castellano. Si bien es cierto que estos niños tienen nacionalidad española y que por tanto son considerados como tales, pero hemos de partir que en el alumnado musulmán la lengua materna es el dariya y por tanto el centro considera necesario que debe estar preparado para este tipo de casos que son los que se suelen presentar en la población ceutí.

Otro aspecto que se recoge tanto en el cuestionario como en los grupos de discusión es la necesidad de implicar a las familias en la educación de sus hijos, puesto que muchos profesores manifiestan que *los padres nos asisten ni a recoger las notas de sus hijos, ni acuden a hablar con el tutor* en las horas destinadas para tal fin.

Pese a que estos aspectos son necesario mejorarlos debido a su carácter difuso y/o débil, se cree también necesario el potenciar, y por tanto promover en las aulas el aprendizaje cooperativo, ya que este lo consideran muy beneficioso debido a la diversidad cultural que se encuentran en las aulas.

## UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS

TABLA 14  
ESTADÍSTICOS DE LA DIMENSIÓN UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO  
DE LOS RECURSOS (D)



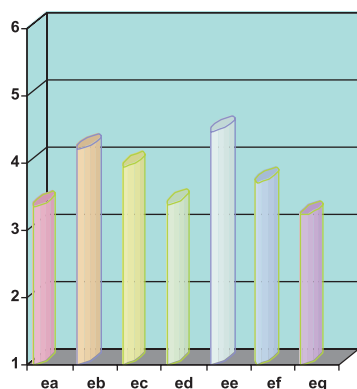
	da	db	dc	dd
<b>Media</b>	3,27	4,40	3,20	3,58
<b>Des.Tip</b>	0,977	0,993	1,020	1,228

Al igual que en la dimensión anterior, ésta es considerada por el centro, también como difusa. Aspecto que también es confirmado por el profesorado en los grupos de discusión. En este sentido, argumentan que en los que se refiere a recursos materiales (dc) e instalaciones y servicios (dd) por mucho que se mejoren las instalaciones y por muchos materiales que se compren estos siempre van a ser insuficientes, puesto que dependen de un presupuesto que el MECD asigna al centro, con el cual están totalmente de acuerdo tanto en la cantidad como en la repartición que se hace de éste en el centro.

Sin embargo, en lo que se refiere a recursos humanos, manifiestan que el centro posee un gran volumen de profesorado. El problema viene porque la gran mayoría de éstos son interinos, por tanto difícilmente llegan a conocerse y a implicarse en la vida del centro. En este sentido, manifiestan que de cara a la elaboración del plan de mejora deberá tenerse en cuenta este aspecto, promoviendo alternativas para que el profesorado se implique en las actividades que se organicen en el centro o para que incluso el profesorado sea más partícipe de la institución educativa, proponiendo nuevas actividades de carácter intercultural para organizar en el mismo.

## VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS

TABLA 15  
ESTADÍSTICOS DE LA DIMENSIÓN VALORACIÓN DE LOS LOGROS  
ALCANZADOS POR EL CENTRO (E)



	ea	eb	ec	ed	ee	ef	eg
<b>Media</b>	3,63	4,20	3,94	3,39	4,48	3,42	3,21
<b>Des. Tip</b>	0,765	0,744	0,770	0,832	0,643	0,965	0,742

Tras el análisis estadístico, se puede comprobar que se trata de una dimensión difusa. No obstante, a través de los grupos de discusión se cree necesario el mejorar una serie de aspectos considerados deficitarios por el profesorado del centro, como son: participación e implicación del profesorado en el centro, fomentar el trabajo en equipo, implicar a la asociaciones de padres y madres en el funcionamiento del centro y promover intercambios entre el alumnado con otro alumnado de otras ciudades.

## CONCLUSIONES Y PLAN DE MEJORA

Como resultado del análisis de datos realizado a partir del cuestionario y de los grupos de discusión, estableceremos el plan de mejora, siendo sus mayores implicaciones:

- Mejorar los cauces de comunicación del equipo directivo con todos los miembros de la comunidad educativa (familias, alumnado, profesorado y personal de administración y servicios).
- Mejorar las relaciones del centro con los padres y/o madres del alumnado.
- Actualización del proyecto educativo de centro.
- Promover el trabajo en equipo tanto a nivel de profesorado como de alumnado.
- La figura del alumno como mediador de conflictos.
- Solicitar a la Delegación Provincial más personal labora sobre todo de cara a la próxima ampliación tanto espacial como horaria de la biblioteca.

- Ampliación de la dotación tecnológica y bibliográfica.
- Ampliación espacial de la biblioteca.
- Incorporación del aprendizaje cooperativo en las aulas de cara a promover el trabajo en grupo del alumnado.

En la tabla 16 se muestran los aspectos que el profesorado del centro ha estimado oportuno mejorar y/o potenciar de cada una de las dimensiones de cuestionario, a lo largo del próximo curso académico. Estas aportaciones nos han permitido elaborar el plan de mejora que ha sido considerado en el centro evaluado.

En este sentido, se pondrá el orden de prioridad que han establecido para cada una de las propuestas de mejora, en función de las necesidades del centro. Uno ha sido considerado de prioridad máxima y cuatro de prioridad media y a conseguir a lo largo de todo el curso académico.

TABLA 16  
PLAN DE MEJORA DEL CENTRO

ACCIONES DE MEJORA	RESPONSABLES	DESTINATARIOS	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN
<b>DINAMIZACIÓN</b>				
Poner un tablón de anuncios en la sala de profesores para informar al profesorado de las actividades que se van a realizar en el centro.	Equipo directivo	Profesorado PAS	3	Todo el curso académico
Enviar por e-mail la información referente al centro.	Equipo directivo	Profesorado PAS	2	Todo el curso académico
Dar al alumnado información en formato papel sobre lo que se va a hacer en el centro para que se lo transmitan a sus familias		Familias Alumnado	2	Todo el curso académico
Buscar actividades mediante las cuales poder implicar a la familia del alumnado en el centro	Equipo directivo	Profesorado	2	Todo el curso académico
Dar a conocer la disponibilidad de los recursos materiales del centro y del equipo directivo al resto del personal de la institución educativa, de cara a cuando el profesorado propone actividades encaminadas a mejorar las relaciones entre el alumnado.	Equipo directivo	Profesorado	1	1ª Reunión con todo el profesorado (Claustro)
De cara a que la información sobre el centro que se comunica a los jefes de departamento llegue al resto de componentes del mismo, presentar también dicha información en formato papel para ser colgada en los tablores de los distintos departamento.	Equipo directivo y jefes de departamento	Profesorado	1	Todo el curso académico

ACCIONES DE MEJORA	RESPONSABLES	DESTINATARIOS	PRIORIDAD 1-2-3	TEMPORALIZACIÓN
<b>PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO</b>				
Que el departamento de orientación mantenga informado a los profesores a través de pequeñas reuniones a lo largo del curso, de las nuevas innovaciones pedagógicas que están relacionadas con la educación intercultural u otros aspectos.	Departamento de orientación	Profesorado	1	Todo el curso académico (reuniones puntuales con el profesorado)
Que se introduzcan en el PEC las innovaciones pedagógicas que van a ser usadas en el aula/centro	Equipo directivo	Profesorado PAS	1	A principio del curso académico
Dar un ejemplar o disquete con el PEC a cada uno de los distintos departamentos que forman parte del centro	Equipo directivo y jefes de departamento	Profesorado PAS	1	A principio del curso académico
Establecer un calendario de reuniones al principio de curso entre los profesores de un mismo ciclo, de cara a promover una educación intercultural en las aulas	Profesorado	Profesorado Alumnado	1	Todo el curso académico
Pedir a la delegación provincial una mayor dotación de personal laboral para el centro	Equipo directivo	Delegación provincial PAS	2	A principio del curso académico
Colgar el PEC en la página web del centro para que el profesorado pueda acceder a él a través de una contraseña	Personal encargado del mantenimiento de la pág. web	Profesorado PAS	3	A principio del curso académico
<b>ORGANIZACIÓN, EVALUACIÓN Y CONTROL DE ACTIVIDADES</b>				
Se contemplará la formación de alumnos/as para la mediación e intervención ante los conflictos dentro de los Programa de Formación en Centros	Departamento de orientación	Alumnado	1	Todo el curso académico
Que en las reuniones de ciclo, se establezcan acciones de cara a mejorar la educación intercultural, desempeñando funciones similares a las de una comisión intercultural	Profesorado	Alumnado	1	Todo el curso académico (cuando haya reuniones de ciclo)

Desarrollo de proyectos que faciliten la atención a la diversidad en los grupos ordinarios mediante la utilización de estrategias relacionadas tanto con el método de enseñanza como con la organización interna del grupo.	Profesorado	Alumnado	2	Realizar los proyectos a principio de curso
Elaborar estrategias para reforzar el auto-concepto del alumnado en el transcurso de las clases.	Departamento de orientación	Alumnado	3	Todo el curso académico
Confeccionar materiales para evaluar los servicios, instalaciones y recursos de los que dispone el centro, como por ejemplo el cuestionario elaborado en esta investigación.	Grupo de profesores voluntarios	Alumnado Familias	3	Realizarlos para mediados de curso
Asignar, dentro del departamento de orientación, al educador social la función de mediación con las familias.	Educador social Departamento de orientación	Alumnado Familias	2	Todo el curso académico
Realizar actividades como talleres de informática, viajes con el alumnado, talleres de hogar, ect., ya que estas son el tipo de actividades en las que se implican	Familias Equipo directivo	Alumnado Familias	4	Todo el curso académico
<b>ACCIONES DE MEJORA</b>	<b>RESPONSABLES</b>	<b>DESTINATARIOS</b>	<b>PRIORIDAD 1-2-3</b>	<b>TEMPORALIZACIÓN</b>
<b>UTILIZACIÓN Y APROVECHAMIENTO DE LOS RECURSOS</b>				
Comprar material bibliográfico, ordenadores y maquinaria necesaria para impartir los ciclos formativos, principalmente. Además del material fungible	Equipo directivo, bibliotecario, etc.	Alumnado Profesorado	1	A principio de curso
Formar un grupo de personas que se encarguen de elaborar actividades de carácter intercultural para hacer con el alumnado del centro. Estas deberán ser con carácter voluntario y abiertas a todo el profesorado que quiera implicarse	Comisión encargada de la planificación de las actividades complementarias	Alumnado Profesorado Familias	3	La planificación de actividades a principio de curso Todo el curso académico

VALORACIÓN DE LOS LOGROS ALCANZADOS POR EL CENTRO				
Crear un aula de lengua de educación compensatoria para enseñarles el idioma al alumnado que no tiene soltura con este	Profesor de compensatoria	Alumnado	1	Todo el curso académico
Mejorar la biblioteca del centro tanto en dotación de libros como en ampliación y mejora de la instalación donde se encuentra ubicada	Equipo directivo Profesorado	Profesorado PAS Familias Alumnado	1	Este curso académico
Canalizar a través de la figura del tutor la actuación, preparación y organización de actividades coordinadas entre los profesores de un mismo ciclo	Profesorado y tutor	Alumnado	2	Todo el curso académico
Dotación de equipamientos de tecnología de la información y de la comunicación para la biblioteca	Equipo directivo Profesorado	Profesorado PAS Familias Alumnado	2	A principio del curso académico
Buscar posibles sitios para ubicar la futura cafetería del centro	Equipo directivo	Profesorado PAS Familias Alumnado	4	---
Elaborar una propuesta para poder llevar a cabo intercambios entre el alumnado del centro y el alumnado pertenecientes a otras ciudades o países	Equipo directivo	Alumnado	4	Realizarlos proyecto a principio de curso

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegret, J. L. y otros (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Ediciones Pamares-Corredor.
- Antúnez, S. (1987): *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó Editorial.
- Antúnez, S. y otros (1992). *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Barcelona: Grao.
- Bartolomé, M. y otros (2000). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Madrid: Cedecs.
- Bartolomé, M. (2001). Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la educación intercultural. En Soriano, E.: *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla. S. A.
- Blanco Barrios, M. (2001). *El alumnado extranjero: un reto educativo*. Madrid: Editorial EOS.
- Buendía, L. (1996). Formación de los profesores para una escuela intercultural. En *I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*. Almería.



- Buendía, L. (1997). La formación del profesorado en atención a la diversidad. En Ruiz Carrascosa, J. y Medina Gómez, A. (Coords.). *Atención a la Diversidad en la Educación* (pp. 49-67). Baeza, Jaen: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio Machado.
- Buendía, L. y García, B. (2000). Evaluación Institucional y Mejora d la Calidad en la Enseñanza Superior. En González Ramírez, T. (Coord.): *Evaluación y Gestión de la Calidad Educativa*.
- Buendía, L.; García, B.; González, D.; Hidalgo, E. y López, R. (2001). Un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros docentes no universitarios. *Revista de investigación educativa* Vol. 19, Nº 2. (579-587).
- Buendía, L. y Soriano, E. (1999). *Comparative study of human values between immigrant student of African origin and native students from Almería*. ECER 99 (European Conference on Educational Research). Finlandia.
- Cantón, I. (coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativas. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: CCS.
- De Miguel, M. y otros (1994). Evaluación para la Calidad de los Institutos d Educación Secundaria. Madrid: Escuela Española.
- De Miguel, M.; Apodaca, P.; Arias, M. J.; Echevarria, M. J. y García, E. (2003). *Evaluación de la calidad de la titulaciones universitarias. Guía Metodológica. Protocolo para la elaboración del autoinforme y plan de mejora*. Madrid: MEC.
- Del Arco Bravo, I. (1998). *Hacia una escuela intercultural. El profesorado: formación y expectativas*. Lérida: Edicions Universitat de Lleida.
- Essomba, M. A. (coord.) (1999). *Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- García Lupión, B. (2001). *La Cultura de la Evaluación como Proceso de Mejora en un Centro Educativo*. Tesis doctoral no publicada. Granada: Universidad de Granada.
- Gento, S. (1995). El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional. En *Organización y gestión educativa*, 3, (14-19).
- Gento, S. (1997). Iniciación de Procesos de Mejora de la Calidad de un Centro Educativo. *Innovación Educativa*, 7 (7-22).
- Hidalgo, E. (1996). La evaluación de la ESO en el nuevo Sistema Educativo en Andalucía. *Revista de Investigación Educativa*, 12, 2 (51-71).
- Hidalgo, V. (2000). Educación e interculturalidad. En Sevilla, D.; Luengo, J. y Luzón, A. (2000). *La escuela y sus agentes ante la exclusión social*. Granada: S.D.G. Elle Ediciones.
- Hidalgo, González, López y García (1999). Hacia un modelo reflexivo de gestión de la calidad en centros educativos. *Revista de educación* Nº 13. (5-20).
- Jordán, J. A. (1997). *Propuestas de Educación Intercultural para profesores*. Barcelona: CEAC.
- Jordán Sierra, J. A. (Coord.) (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo*. Barcelona: Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Krueger, R. A. (1991). *Los grupos de discusión*. Madrid: Editorial La Pirámide. S. A.
- L.O.G.S.E.: *Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*.

- López, M<sup>a</sup> C. (2001). *La Enseñanza en Aulas Multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Ministerio de Educación y Cultura (1998). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes (2002). *Ley Orgánica de Calidad de la Educación*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001). *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la fundación europea para la gestión de la calidad*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1997). *Guía para la Autoevaluación. Modelo Europeo de Gestión de la Calidad*. Madrid: MEC.
- Nevo, D. (1994). *School- Based Evaluation. A dialogue for school improvement*. Oxford: Pergamon.
- Oliveras, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Pérez Juste, R. (2001). *Calidad de la educación: personalización educativa y pertinencia social*. Décima conferencia mundial trianual: Pedagogía de la diversidad. Creando una cultura de paz. Madrid.
- Quintana, J. M. (1992): Características de la educación multicultural. En A.A.V.V. *Educación Multicultural e intercultural*. Granada: Impredisur.
- Ruiz, J. M. (1998). *Como hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: Narcea.
- Soriano Ayala, E., (1997). Análisis de la Educación Multicultural en Centros Educativos de la comarca del poniente Almeriense. *Revista de Investigación Educativa* 15, 1 (43-67).
- Soriano Ayala, E. (Coord.) (2001). *Identidad cultural y ciudadanía intercultural*. Madrid: La Muralla, S. A.
- Soriano, E. (2001). Tratamiento de la interculturalidad en Educación Secundara. De los cruces culturales a la construcción de una ciudadanía intercultural responsable. En Pozo Llorente, T. y otros (Coords.): *Investigación Educativa: Diversidad y Escuela* (259-294). Granada: Grupo Editorial Universitario.

Fecha de recepción: 24 de noviembre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.

## ESTRATEGIAS DE ADAPTACIÓN AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR A PARTIR DEL CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Dr. Ángel Luis Meroño Cerdán<sup>1</sup>

Dra. Candelaria Ruiz Santos<sup>2</sup>

### RESUMEN

*Ante la inminente adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), este trabajo pretende evaluar el conocimiento y las actitudes de las principales novedades del EEES por parte de los profesores universitarios. Basándonos en el diagnóstico de la situación actual se propone un modelo de investigación que sirva para la elaboración de las acciones para la adaptación más eficaces. La evaluación del modelo se realiza a través de un análisis empírico de 423 profesores universitarios pertenecientes a las tres Universidades de la Región de Murcia, que por su diferente naturaleza consideramos representativas de las universidades españolas.*

*Palabras clave:* EEES, Actitudes, profesores universitarios, análisis empírico.

### ABSTRACT

*This work is oriented to facilitate the imminent adoption of the European Higher Education Area (EHEA). Knowledge and attitudes towards EHEA of university teachers are evaluated. Based on a diagnosis of the current situation a research model is proposed. The aim of the model is helping to choose the actions for adoption more useful. Model is validated through a survey to 423 docents belonging to three Spanish universities.*

*Key words:* ESSE, attitudes, teachers, empirical analysis.

---

1 Departamento de Organización de Empresas y Finanzas, Universidad de Murcia. angelmer@um.es

2 Departamento de Organización de Empresas y Finanzas, Universidad de Murcia.

## **I. INTRODUCCIÓN**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) va a protagonizar de forma intensa la vida universitaria durante los próximos años. Tras unos años de debate, intercambio de ideas y experiencias, ineludiblemente se debe pasar a la acción. El horizonte de 2007 como límite para la elaboración y homologación de planes se encuentra a la vuelta de la esquina. Ante el inminente proceso de diseño e implantación del EEES, la Dirección General de Universidades y Política Científica de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (CARM) consideró oportuna la realización de una investigación sobre la situación actual en las universidades de la Región de Murcia. Los objetivos generales del estudio eran, en primer lugar, delimitar la situación inicial de partida para, en segundo lugar, ofrecer una serie de recomendaciones encaminadas a facilitar el proceso de convergencia europea. Adicionalmente, este trabajo contaba con un fin divulgativo en cuanto que concienciaba a los participantes de la inmediata reforma educativa y proporcionó a cualquier interesado el informe definitivo. Cabe señalar que el 72% de los profesores participantes facilitaron su dirección de correo electrónico para ser informados de los resultados de la investigación.

El método empleado en esta investigación ha consistido en la realización de encuestas a los principales protagonistas del proceso de adaptación: los profesores y los alumnos de las universidades de la CARM. Los investigadores agradecemos a los 423 profesores y a los 1.537 alumnos participantes el haber accedido a comunicarnos sus experiencias y opiniones. En este artículo nos centramos en el análisis de la encuesta al profesorado. Un aspecto de interés a la hora de extrapolar los resultados de esta investigación es la naturaleza de las universidades murcianas participantes. La Universidad de Murcia es una universidad pública generalista con larga tradición. La Universidad Politécnica de Cartagena también es pública pero es una de las contadas instituciones españolas centradas en las ingenierías. Por último, la Universidad Católica San Antonio tiene carácter privado y se trata de una institución joven con gran proyección.

En referencia a la organización de este trabajo, en el próximo apartado se revisan los principales hitos y conceptos referidos al EEES y se denomina "Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior". En el siguiente se presenta el modelo de investigación. A continuación serán abordados los detalles metodológicos de esta investigación. Seguidamente se exponen los resultados. Finalmente, se proponen una serie de recomendaciones para conseguir una provechosa adaptación al EEES.

## **2. ADAPTACIÓN AL EEES**

Las palabras que definen claramente la situación actual de la enseñanza superior en España son dos: adaptación e integración. Por un lado, la Universidad vive, tras 18 años de regirse por la LRU (Ley Orgánica 11/1983 de Reforma Universitaria, de 25 de agosto, BOE de 1 de septiembre de 1983), la adaptación a un nuevo marco normativo que regula la enseñanza universitaria, la Ley Orgánica de Universidades o LOU (Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, BOE de 24 de diciembre de 2001). Por otro lado, la Universidad española se encuentra en las primeras fases del proceso de integración al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como establece el Docu-

mento-Marco 2003 del MECD sobre la integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Entre los objetivos fundamentales de la Unión Europea se encuentra la coordinación de las políticas y normas legislativas de sus Estados miembros en cuestiones relacionadas no sólo con el desarrollo económico, sino también con el progreso y el bienestar social de los ciudadanos. Este objetivo se ha extendido, en la última década, al ámbito de la educación y, muy singularmente, de la enseñanza superior, adoptándose medidas conducentes a la reforma de la estructura y organización de las enseñanzas universitarias para favorecer la construcción del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999), en las que los ministros europeos de educación instan a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países principalmente las siguientes actuaciones: adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable; establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales; y fomentar la movilidad.

Posteriormente en el Comunicado de Praga (2001) y la reunión de Salamanca (2001) se introducen algunas líneas adicionales: el aprendizaje a lo largo de la vida; el rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia; y la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación.

La Cumbre de Jefes de Estado o de Gobierno de la Unión Europea celebrada en Barcelona, en marzo de 2002, supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Entre las conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. Asimismo, el Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002, expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países.

El compromiso establecido en la Declaración de Bolonia es alcanzar estos objetivos antes del final de la primera década del tercer milenio (2010) por lo que gran parte de los Estados miembros y asociados de la Unión Europea han implantado, o tienen previstas, las reformas necesarias para la adaptación de sus sistemas nacionales de enseñanza superior. Dentro de este proceso de integración, en la reunión de ministros de educación celebrada en Berlín el 19 septiembre de 2003 se revisaron los progresos. En la misma línea se trabajó en Bergen (Noruega) el 19 y 20 de mayo de 2005. En esta reunión los Ministros dieron la bienvenida al Proceso de Bolonia a cinco nuevos miembros (Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania), siendo actualmente 45 los países que participan en el proceso. La próxima reunión tendrá lugar en Londres en 2007.

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea se implicó en el proceso de convergencia de la educación superior europea. Así, la Comisión ha publi-

cado varios documentos apoyando la iniciativa, entre los que destaca la Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento.

Todos los países firmantes de la Declaración de Bolonia están emprendiendo las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso de España el calendario establecido es enero 2005 (aprobación de Decretos de Grado y Postgrado), mayo 2005 (primeras propuestas de nuevos Títulos), 2005-2007 (aprobación nuevas directrices de los títulos e inicio de implantación de nuevas enseñanzas), octubre 2007 (fin de la renovación del Catálogo de títulos universitarios oficiales; homologación de los nuevos planes de estudio) y octubre 2010 (conclusión del proceso de implantación del EEES).

La inminente adaptación al EEES enfrenta a Europa y sus universidades a un cambio social y cultural de gran calado. Las universidades deben ser conscientes del reto y trabajar seriamente para realizar su labor docente e investigadora en un nuevo marco donde la innovación debe convivir con la tradición y el respeto a los valores. Aunque proliferan los documentos respecto al EEES y al papel del profesorado en la reforma educativa, la mayoría de ellos son de tipo teórico. En España apenas existen estudios preocupados por analizar empíricamente el conocimiento y actitud de los profesores universitarios respecto a las novedades que implica el EEES y sobre las medidas más útiles para la adaptación. En este sentido, se podría destacar el estudio de Ferrer i Julià (2004) dirigido a conocer las actitudes y opiniones del profesorado universitario ante las innovaciones docentes, en general, y ante la implementación del sistema de créditos europeos, en concreto, a partir de un cuestionario contestado por más de 200 profesores de seis universidades españolas. Por otra parte, en las declaraciones y documentos que van configurando el proceso de convergencia hay muy pocas referencias al profesorado universitario. Se incumple aquí la regla general de que todas las reformas educativas deben conllevar un debate sobre la formación del profesorado. No se puede modificar la educación sin cambiar los procedimientos mediante los que se forma el profesorado. La calidad de la universidad depende principalmente de la formación y entrega de su profesorado (Palomero y Torrego, 2004). Ante esta falta de datos sobre la formación y motivación del profesorado ante el EEES es indispensable que se desarrollen estudios empíricos en este campo de investigación, quedando justificado, pues, nuestro interés en la realización de este trabajo.

### **3. MODELO DE INVESTIGACIÓN**

El primer objetivo de esta investigación tiene un carácter descriptivo y persigue medir, por un lado, el conocimiento y las actitudes del profesorado ante las principales novedades del EEES y, por otro lado, las opiniones sobre las actuaciones para la adaptación.

El segundo objetivo se dirige al diseño de estrategias para favorecer la adaptación al EEES. Distinguiendo dos tipos de acciones de apoyo: las de difusión y las formativas, cabe esperar que su eficacia dependa del conocimiento y actitud del profesorado ante el EEES. Las acciones de difusión deben girar sobre los aspectos más desconocidos, pero también pueden depender de la actitud del profesorado reforzando lo más apreciado o enfocándose en los aspectos más polémicos. Por otro lado, el éxito de

las acciones formativas deben ser función de una actitud favorable ante el EEES. En la Figura 1 se representan gráficamente la relación entre los conceptos previamente expuestos. Dicha relación sirve para la formulación de las principales hipótesis de esta investigación.

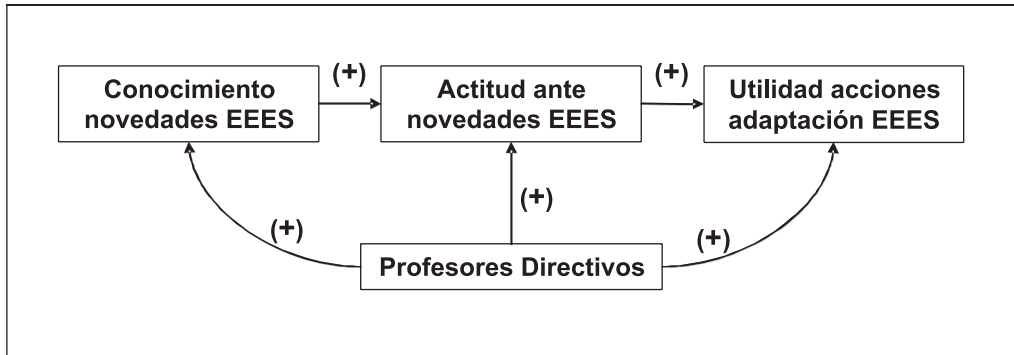


Figura 1  
Modelo de investigación

*Hipótesis 1. El mayor conocimiento de las novedades del EEES se relaciona positivamente con una mejor actitud*

*Hipótesis 2. Las actitudes más favorables hacia el EEES se relacionan positivamente con la percepción de mayor utilidad de las acciones para la adaptación*

Para el éxito del proceso de adaptación al EEES, como en cualquier proceso de cambio, resulta vital la participación e impulso de la alta dirección. En el caso de los profesores universitarios son aquellos pertenecientes a equipos directivos a nivel departamental, de centro o de la propia universidad. El mayor acceso a información e influencia en la toma de decisiones derivados de su cargo, unidos a su condición de profesor les convierte en figuras esenciales para el éxito del proceso.

*Hipótesis 3. Los profesores universitarios directivos se encuentran en una posición ventajosa respecto al resto de profesores en cuanto:*

- *al mayor conocimiento las novedades del EEES*
- *a una actitud más favorable ante las novedades del EEES*
- *a la percepción de la utilidad de las acciones para la adaptación*

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Desarrollo instrumento y operacionalización de factores

Como se detalla en el siguiente apartado, la recogida de datos se basa en una encuesta. El listado de novedades del EEES (Tabla 1) se basa principalmente en el Documento-Marco del MECD, la LOU y la ponencia del profesor Corcuera (2005), Director de Relaciones Institucionales de la ANECA 2005. El conocimiento de las novedades se mide a través de una variable binaria mientras que para medir la actitud se recurre a una escala Likert de 5 puntos. Las acciones para facilitar el proceso de adaptación (Tabla 2) también parten de algunas propuestas previas como los trabajos de Ferrer i Julià (2004), Esteban (2005) y Corcuera (2005). La utilidad de estas acciones para la adaptación también se mide usando una escala Likert de 5 puntos. Finalmente, la pertenencia del profesor a algún equipo directivo, a nivel departamental, de centro o de universidad, se mide a través de una variable binaria.

TABLA 1  
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DE LAS NOVEDADES DEL EEES

Items	Conocimiento	Actitud
Unificación del ciclo corto y largo en un único nivel	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Aparición de dos títulos de postgrado	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Orientación de las enseñanzas a la empleabilidad y al mercado laboral	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Compatibilidad de los planes de estudio europeos para promover la movilidad	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Cambios en el cálculo de la carga crediticia de las asignaturas considerando el trabajo no presencial del alumno (créditos ECTS)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje a lo largo de toda la vida	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Coordinación de asignaturas del mismo curso con el fin de enfocar la enseñanza hacia la figura del estudiante (trabajo en equipo de los docentes)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Existencia de un suplemento europeo al título	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Sistema de calificación cuantitativo	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien
Plazo de 3 años para la homologación de los nuevos planes de estudio en España (2007)	<input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	Likert; 1= muy mal, 5= muy bien



TABLA 2  
UTILIDAD DE LAS ACCIONES PARA LA ADAPTACIÓN EEES

Items	Utilidad
Campañas de difusión y concienciación	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Celebración de conferencias	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Realización de talleres prácticos de adaptación	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Posibilitar el intercambio de experiencias a través de charlas y reuniones	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Elaboración de estudios sobre necesidades formativas del mercado laboral	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Existencia de asesores a los que poder acudir ante cualquier duda o problema	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil
Teleformación o creación de espacios virtuales con foros y material de ayuda	Likert; 1= nada útil, 5= muy útil

#### 4.2. Recogida de información a través de encuesta web

El uso del correo electrónico y la navegación por internet se han vuelto hoy día herramientas habituales de trabajo, especialmente en el caso de los profesores universitarios. Por esta razón se ha elegido la recogida de datos a través de una encuesta electrónica. Dicha encuesta ha sido comunicada al universo de profesores a través de un correo electrónico elaborado por nosotros y distribuido por las propias instituciones. Inicialmente se pensó en seleccionar una muestra, sin embargo, finalmente pareció más adecuado emplear las listas de distribución que las propias universidades cuentan para difundir mensajes entre su personal docente e investigador. De esta manera, el mensaje aparece apoyado por la propia institución, no ocasiona recelo por cuestiones de protección de datos, llega a todos los profesores, en definitiva, son factores conducentes a conseguir un aumento de las respuestas recibidas. Además del envío inicial se realizó un segundo con carácter recordatorio.

El uso de encuestas web con una finalidad científica se encuentra en una fase inicial de uso. La principal ventaja es la rapidez en la recogida y tratamiento de datos. Siendo el error de cobertura la principal amenaza a la representatividad de la muestra en las encuestas realizadas por Internet (Meroño, 2004). En el caso de la presente investigación cabe esperar un efecto mínimo de esta amenaza pues el acceso y uso del email y de internet por parte del colectivo de profesores universitarios debe ser, en gran medida, uniforme. Por tanto, las personas que finalmente forman parte de la muestra no pensamos que estén sesgadas por su mayor acceso y conocimiento del email y de la navegación por internet. Otra de las amenazas de este tipo de recogida de datos se refiere al error de no respuesta. El cuestionario está pensado para ser respondido en un máximo de 5 minutos y además está diseñado de forma similar a los cuestionarios en papel, en el sentido de presentarse de forma continua en lugar de fragmentada, minimizando de esta manera la probabilidad de abandonar la encuesta. Con el objeto de controlar la

presencia de estos sesgos, se han incluido dos preguntas en el cuestionario para poder valorar la influencia que pueda tener el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías, en concreto, el email y el navegador, en las respuestas de los encuestados.

La posible influencia del conocimiento de Internet en la participación en el estudio se puede analizar observando la existencia de diferencias en su uso entre los que participan al principio y quienes lo hacen al final. Eligiendo las respuestas de la Universidad de Murcia por ser más numerosas y porque el envío recordatorio se produce de forma más dilatada en el tiempo, se han clasificado las respuestas en dos grupos: primeros en responder y últimos en responder. Con este fin se ha realizado un análisis de conglomerados atendiendo a la fecha de respuesta. En la Tabla 3 se presentan los resultados para cada grupo en las variables referidas al conocimiento y uso de Internet. Como se puede apreciar no existen diferencias significativas. Asimilando de alguna manera el grupo de los últimos en responder a aquellos que no han participado en el estudio, los resultados dan a entender que la participación de los profesores no está relacionada con el nivel de conocimiento de internet, por tanto, el método de recogida de información no introduce ningún sesgo.

TABLA 3  
COMPROBACIÓN DEL ERROR DE NO RESPUESTA EN LAS ENCUESTAS  
A PROFESORES

	Primeros en responder (N=122)	Últimos en responder (N=164)	Significatividad
Usuario de Internet	4,0	4,1	t = 1.356, P = 0.245
Uso Internet en su trabajo	3,8	4,1	t = -0.001, P = 0.977
<b>Total</b>	<b>3,9</b>	<b>4,1</b>	

Para finalizar este apartado referido al método de recogida de información haremos referencia a un mecanismo empleado para aumentar el interés por la participación. A los participantes se les ha ofrecido la posibilidad de ser informados de los resultados del estudio si facilitaban su email. Casi 3 de cada 4 encuestados mostraron su interés por el estudio y facilitaron su email.

#### 4.3. Caracterización de la muestra y error muestral

Tal como se explica en la introducción la población objeto de estudio son las tres universidades murcianas cuyos resultados consideramos extrapolables al resto de universidades españolas. La encuesta se dirige a toda la población, por tanto, es una muestra auto-seleccionada que, finalmente, ascendió a 423 profesores. Para poder valorar el grado de representatividad de la muestra debe compararse con la población de profesores universitarios. En las siguientes tablas se describe la población de profesores universitarios de la Región de Murcia atendiendo a la universidad de pertenencia. La

composición de la muestra por universidades guarda cierta similitud con la de la población. Sin embargo, por la relevancia de esta variable y con el fin de ajustar la muestra a la población se ha optado por el empleo de ponderaciones para presentar los resultados globales.

TABLA 4  
*DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA DE PROFESORES  
POR UNIVERSIDADES*

Universidad	Población	Muestra	Ponderación
Murcia	72,1%	67,6%	1,066389
Politécnica de Cartagena	19,4%	15,8%	1,222578
Católica San Antonio	8,5%	16,5%	0,515713
<b>Total</b>	<b>2.613</b>	<b>423</b>	

También se ha considerado la pertenencia del entrevistado a equipos directivos, información fundamental para el contraste de la tercera hipótesis. Los resultados se muestran en la Tabla 5. Más de una cuarta parte de los encuestados pertenece a algún equipo directivo. Aunque no dispongamos de datos de la población, posiblemente la composición de la muestra recoja una mayor participación de este perfil de profesores. Participación motivada por su interés asociado a sus responsabilidades directivas.

TABLA 5  
*DISTRIBUCIÓN MUESTRAL DE PROFESORES SEGÚN PERTENENCIA  
A EQUIPOS DIRECTIVOS*

	No	Sí
Universidad de Murcia	77,80%	22,20%
Universidad Politécnica de Cartagena	64,20%	35,80%
Universidad Católica de Murcia	62,90%	37,10%
<b>Total</b>	<b>73,20%</b>	<b>26,80%</b>

Centrándonos en la representatividad de la muestra, en términos generales (Tabla 6) el error asciende a  $\pm 4,36\%$  para un nivel de confianza del 95% y  $p=q=0,5$ . Los errores parciales oscilan entre el  $\pm 5,3\%$  de la UM y el  $\pm 11,2\%$  de la UPCT

TABLA 6  
TASA DE RESPUESTA Y ERRORES MUESTRALES POR UNIVERSIDADES

Universidad	Población	Muestra	Tasa respuesta	Error
Murcia	1.884	286	15,2%	5,3%
Politécnica de Cartagena	506	67	13,2%	11,2%
Católica San Antonio	223	70	31,4%	9,7%
<b>Total</b>	<b>2.613</b>	<b>423</b>	<b>16,2%</b>	<b>4,36%</b>

## 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

### 5.1. Conocimiento y actitud ante novedades del EEES. Análisis descriptivo

La Tabla 7 muestra los resultados globales en cuanto al conocimiento y actitud de los profesores encuestados acerca de las novedades del EEES. Respecto al nivel de conocimiento en general podemos decir que una proporción importante del personal docente e investigador conoce las reformas concretas que implica el EEES. Se puede destacar que más del 90 % de los docentes aseguraron conocer la compatibilidad de los planes a nivel europeo y el fomento de la movilidad (95,7%), la aparición de dos títulos de postgrado (95,1%), la unificación del ciclo corto y largo (91,4%) y que los nuevos créditos ECTS consideran el trabajo no presencial de los estudiantes (91,3%). También gran parte de la muestra conoce que la enseñanza debe estar orientada hacia el mercado laboral (88,2%) y enfocada a las competencias y al aprendizaje (86,2%). Está menos extendido el conocimiento acerca de la introducción de un sistema de calificaciones cuantitativo frente al anterior cualitativo (73,1%) y el plazo máximo de tres años —octubre de 2007— para homologar todos los planes de estudio (73,6%). Las novedades menos conocidas por los profesores son la existencia de un suplemento europeo al título (63,0%) y la necesidad de coordinar todas las asignaturas de un mismo curso (67,7%).

Del análisis se desprende que la actitud de los profesores universitarios hacia el EEES es bastante positiva pues todas las novedades que supone la reforma han sido valoradas en término medio por encima de 3 (en una escala tipo likert de 1-5 donde 1= muy mal y 5= muy bien) lo que arroja una luz esperanzadora a la hora de que el profesorado se implique profesionalmente en la implantación de una nueva universidad en la Europa del conocimiento. Las novedades del EEES que mejor opinión merecen a los docentes son la coordinación de las asignaturas del mismo curso (4,47), la compatibilidad de los planes a nivel europeo y el fomento de la movilidad (4,36) y el suplemento europeo al título (4,35). Curiosamente la coordinación de las asignaturas del mismo curso y el suplemento europeo al título son precisamente los aspectos del EEES de los cuales afirman poseer un menor conocimiento. Los aspectos peor valorados son la unificación del ciclo corto y largo (3,46) y que los nuevos créditos ECTS consideren el trabajo no presencial de los alumnos (3,63).

TABLA 7  
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES

	Conocimiento	Actitud
Unificación ciclo corto y largo	91,4%	3,46
Aparición dos títulos postgrado	95,1%	3,84
Enseñanza orientada al mercado laboral	88,2%	3,81
Compatibilidad planes y fomento movilidad	95,7%	4,36
Créditos consideran trabajo no presencial	91,3%	3,63
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	86,2%	4,07
Coordinación asignaturas mismo curso	67,7%	4,47
Suplemento europeo al título	63,0%	4,35
Sistema calificaciones cuantitativo	73,1%	4,00
Plazo 3 años homologación planes	73,6%	3,51

Fuente: elaboración propia.

Adicionalmente mostramos los resultados por universidades (Tabla 8). Sin entrar en detalles, se observa diferencias en el conocimiento por universidades, no así en cuanto a la actitud.

TABLA 8  
CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES POR UNIVERSIDADES

	Conocimiento			Actitud		
	UM	UPCT	UCAM	UM	UPCT	UCAM
Unificación ciclo corto y largo	89,0%*	100%*	91,4%*	3,47	3,46	3,46
Aparición dos títulos postgrado	93,6%*	100%*	97,0%	3,87	3,80	3,73
Enseñanza orientada al mercado laboral	89,9%	84,8%	82,1%	3,74	3,98	4,00
Compatibilidad planes y fomento movilidad	94,6%	98,5%	98,5%	4,33	4,48	4,36
Créditos consideran trabajo no presencial	91,7%	92,5%	85,1%	3,69	3,38	3,64
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	88,1%*	83,6%	76,1%*	4,07	3,98	4,29
Coordinación asignaturas mismo curso	68,7%	62,1%	71,6%	4,46	4,46	4,57
Suplemento europeo al título	64,0%	59,7%	62,7%	4,38	4,26	4,40
Sistema calificaciones cuantitativo	83,7%*	47,0%*	43,9%*	4,00	4,02	4,00
Plazo 3 años homologación planes	76,3%	64,2%	73,1%	3,49*	3,44*	3,87*

Fuente: elaboración propia. \*Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

## 5.2. Opinión sobre actuaciones para la adaptación. Análisis descriptivo

En general, el profesorado valora la utilidad de las diferentes actuaciones encaminadas a facilitar la adaptación de forma positiva (Tabla 9). La celebración de conferencias se revela como la fórmula menos útil. Así, en el objetivo de diseminar información puede parecer más adecuada la realización de campañas de difusión y concienciación. En lo referente a un apoyo más concreto, más operativo, más orientado a las fases de formación del profesorado y de implantación de cambios, son otros los mecanismos considerados como más útiles, especialmente la celebración de talleres prácticos y la existencia de asesores. Por universidades se observan diferencias en casi la mitad de las acciones.

TABLA 9  
OPINIÓN SOBRE ACTUACIONES PARA LA ADAPTACIÓN GLOBAL  
Y POR UNIVERSIDADES

	Media global	UM	UPCT	UCAM
Campañas difusión y concienciación	3,70	3,71	3,61	3,81
Celebración conferencias	3,49	3,43*	3,60	3,75*
Celebración talleres prácticos	4,09	4,10	4,01	4,14
Intercambio experiencias	3,83	3,85	3,72	3,93
Estudios demandas formativas	3,93	3,86*	4,14*	4,07
Existencia asesores	4,09	4,20*	3,67*	4,12*
Teleformación y espacio virtual	3,87	3,92	3,65	3,97

Fuente: elaboración propia. \*Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

## 5.3. Influencia del conocimiento sobre la actitud ante las novedades del EEES (Hipótesis I)

Se ha realizado un análisis estadístico de diferencias de medias para saber si existían diferencias significativas entre la actitud de los profesores que, previamente a la encuesta, conocían la novedad que se les preguntaba respecto a aquellos profesores que no la conocían y, por tanto, tenían conocimiento de la novedad en cuestión por primera vez en el momento de leer la encuesta. Los resultados señalan que sí existen diferencias significativas entre ambos colectivos de docentes para casi todas las novedades del EEES excepto para la aparición de los dos títulos de postgrado, la compatibilidad de planes y fomento de la movilidad y el plazo de 3 años para la homologación de los planes de estudio. En el resto de novedades del EEES, los profesores que tenían un conocimiento previo señalan una opinión más favorable hacia las mismas que los que no habían tenido información anteriormente. Incluso los datos evidencian que aquellos que no conocían la unificación

de los ciclos corto y largo de los planes de estudio señalaron una actitud negativa hacia esta reforma (media de 2.69) frente a los que sí la conocían. Se puede concluir, así, que una mayor información dirigida a los profesores respecto a las novedades que introduce el EEES puede mejorar su actitud y, por tanto, su implicación futura en esta nueva reforma universitaria. De esta manera se recoge evidencia para confirmar la H1.

TABLA 10  
ENCUESTA A PROFESORES: CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES

	Cono- cimiento	Actitud		
		Media	Conocimiento No	Sí
Unificación ciclo corto y largo	91,4%	3,46	2,69*	3,53*
Aparición dos títulos postgrado	95,1%	3,84	3,43	3,86
Enseñanza orientada al mercado laboral	88,2%	3,81	3,5*	3,84*
Compatibilidad planes y fomento movilidad	95,7%	4,36	4,08	4,37
Créditos consideran trabajo no presencial	91,3%	3,63	3,22*	3,68*
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	86,2%	4,07	3,7*	4,14*
Coordinación asignaturas mismo curso	67,7%	4,47	4,31*	4,55*
Suplemento europeo al título	63,0%	4,35	4,15*	4,46*
Sistema calificaciones cuantitativo	73,1%	4,00	3,84*	4,07*
Plazo 3 años homologación planes	73,6%	3,51	3,38	3,54

Fuente: elaboración propia. Los resultados de los análisis anova de un factor muestran diferencias significativas entre las categorías.

#### 5.4. Influencia de la actitud ante las novedades del EEES sobre la percepción de utilidad de las acciones para la adaptación (Hipótesis 2)

Con el propósito de conocer la medida de efectividad de cada una de las actuaciones se han creado, a través de análisis de conglomerados (ver anexo), dos grupos de profesores: por un lado, los que cuentan con una actitud más favorable ante las novedades del EEES y, por otro lado, aquellos con una actitud más desfavorable. Seguidamente, se han analizado las opiniones acerca de la utilidad de las diferentes actuaciones para favorecer la implantación del EEES (Tabla 11). En todos los casos, el grupo de profesores con una opinión más favorable valoran más útiles las diferentes medidas (se acepta así la H2). Además de esta conclusión, la principal enseñanza es el ranking de utilidad que hace cada grupo. Los profesores más optimistas respecto al EEES creen que la actuación más indicada es la celebración de talleres prácticos, mientras que en el otro grupo lo más útil es la existencia de asesores. En ambos casos, lo menos útil siguen siendo las conferencias.

Aunque no se presentan los resultados, se ha examinado la relación directa entre los grupos de profesores según su nivel de conocimiento sobre el EEES y su opinión sobre

TABLA 11  
UTILIDAD DE ACTUACIONES SEGÚN ACTITUDES ANTE NOVEDADES EEES

	Grupo peor actitud	Grupo mejor actitud	F	Sig.
Campañas difusión	3,55	3,83	7,79	0,01
Celebración conferencias	3,29	3,64	12,37	0,00
Celebración talleres prácticos	3,79	4,30	30,19	0,00
Intercambio experiencias	3,54	4,02	27,77	0,00
Estudios demandas formativas	3,63	4,18	32,27	0,00
Existencia asesores	3,96	4,21	6,97	0,01
Teleformación y espacio virtual	3,66	4,04	13,20	0,00

la utilidad de las acciones para la adaptación y prácticamente no se han encontrado diferencias. Este hecho confirmaría la secuencia planteada en el modelo: el conocimiento influye en la actitud, y esta en las opiniones sobre las acciones de difusión.

### 5.5. Influencia de la condición de directivo en el conocimiento, actitud ante novedades EEES y utilidad de las acciones para la adaptación (Hipótesis 3)

Efectivamente la participación del profesorado en los órganos de dirección les confiere un mayor conocimiento y una notable mejor actitud ante las novedades del EEES aceptándose así las hipótesis H3a y H3b (Tabla 12).

TABLA 12  
ENCUESTA A PROFESORES: CONOCIMIENTO Y ACTITUD DEL EEES SEGÚN PERTENENCIA A EQUIPO DIRECTIVO

	Conocimiento <sup>(1)</sup>		Actitud <sup>(2)</sup>	
	Directivo	No directivo	Directivo	No directivo
Unificación ciclo corto y largo	95,5%*	89,5%*	3,80*	3,34*
Aparición dos títulos postgrado	99,1%*	93,7%*	3,95	3,79
Enseñanza orientada al mercado laboral	94,5%*	85,6%*	4,06*	3,75*
Compatibilidad planes y fomento movilidad	97,3%	95,7%	4,58*	4,29*
Créditos consideran trabajo no presencial	95,5%*	89,0%*	3,90*	3,54*
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	88,2%	84,3%	4,19	4,06
Coordinación asignaturas mismo curso	79,8%*	64,0%*	4,54	4,46
Suplemento europeo al título	76,4%*	57,9%*	4,47*	4,32*
Sistema calificaciones cuantitativo	78,9%*	68,4%*	4,00	4,00
Plazo 3 años homologación planes	82,7%*	70,7%*	3,75*	3,48*

Fuente: elaboración propia. <sup>(1)</sup> Los resultados del análisis tabla de contingencias (estadístico exacto de Fisher al ser una tabla 2x2) muestran diferencias significativas entre las categorías. <sup>(2)</sup> Los resultados de los análisis anova de un factor y U de Mann-Whitney muestran diferencias significativas entre las categorías.



En el caso de la opinión sobre las actuaciones para la adaptación (Tabla 13) apenas existen diferencias. Sólo en el intercambio de experiencias y en la realización de estudios sobre las demandas formativas la opinión de los profesores-directivos es superior. Incluso, en una de las acciones, la teleformación y creación de un espacio virtual, la opinión de los profesores-directivos es significativamente peor que la del resto de profesores. Podemos concluir así el rechazo de la H3c.

TABLA 13  
ENCUESTA A PROFESORES: OPINIÓN SOBRE ACTUACIONES PARA LA  
ADAPTACIÓN POR PERTENENCIA A EQUIPO DIRECTIVO

	Media global	Directivo	No Directivo
Campañas difusión-concienciación	3,70	3,83	3,67
Celebración conferencias	3,49	3,60	3,48
Celebración talleres prácticos	4,09	4,21	4,05
Intercambio experiencias	3,83	4,03*	3,78*
Estudios demandas formativas	3,93	4,13*	3,87*
Existencia asesores	4,09	4,12	4,09
Teleformación y espacio virtual	3,87	3,72*	3,95*

Fuente: elaboración propia. \* Los resultados del análisis Prueba T para la igualdad de medias muestran diferencias significativas entre las categorías.

## 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A partir de los resultados descriptivos obtenidos en el análisis empírico y de la confirmación de las hipótesis derivadas del modelo de investigación, seguidamente, se proponen una serie de medidas encaminadas a favorecer la implantación del EEES.

### 1. Distinción entre acciones informativas y acciones operativas

Las acciones informativas irían encaminadas a difundir las principales novedades del EEES entre profesores. Las acciones informativas son un paso previo a las acciones operativas. De hecho, los profesores que cuentan con un mayor conocimiento muestran una actitud más favorable respecto a las novedades del EEES.

### 2. Diseño acciones informativas

Como paso previo a actuaciones más concretas es necesario divulgar información sobre lo que supone el EEES. En términos generales, la acción informativa más adecuada serían las campañas de difusión y concienciación. En cuanto a los contenidos de las acciones informativas podrían dirigirse a divulgar los aspectos menos conocidos, los más apreciados e incluso los más conflictivos.

Coordinación de asignaturas del mismo curso. Es uno de los aspectos menos conocidos. Aunque requiera de un esfuerzo inicial y de un cambio cultural, resulta muy beneficioso un diseño curricular eficiente que evite duplicidades y que escalonen ordenadamente los conocimientos del plan de estudios. Comunicar esta idea de trabajo en equipo entre los docentes puede ser un argumento que favorezca una actitud más favorable para la implantación del EEES. Orientación de las enseñanzas hacia el desarrollo de competencias y el aprendizaje. Este aspecto es de los menos conocidos por los alumnos y donde las diferencias con los profesores, en cuanto a opinión, son mayores. Por el contrario, los alumnos valoran de forma más positiva el conseguir unas enseñanzas más orientadas al mercado laboral. El reto en la comunicación de la nueva orientación de la enseñanza en el EEES consistiría en vincular ambos aspectos. Es decir, que atendiendo al mercado laboral se tratará de diseñar unas enseñanzas encaminadas a facilitar las competencias necesarias y la capacidad de una adaptación permanente a través del aprendizaje.

Curiosamente, estos aspectos menos conocidos coinciden con las novedades del EEES donde la actitud de los equipos directivos no es mejor que la del resto de profesores. Por tanto, parece necesario profundizar en las razones para conseguir que los equipos directivos sean el referente de cambio y apoyo al que antes se hacía mención.

La compatibilidad de los planes de estudio para fomentar la movilidad es uno de los aspectos más apreciados, también la expedición de un Suplemento Europeo al título que acredite los estudios ante cualquier país de la Unión Europea. En este caso resultaría especialmente interesante divulgar esta información por ser uno de los aspectos menos conocidos y, sin embargo, de los más valorados. Como se comprueba, ambos aspectos están relacionados con la promoción de la movilidad que promulga como esencial el EEES tanto de estudiantes como de profesores.

El aspecto menos apreciado del EEES es la unificación de los ciclos corto y largo en único título de grado. Esta situación produce bastante incertidumbre. Mejorar y actualizar la información al respecto puede resultar una acción positiva.

### 3. Diseño acciones operativas

Para conseguir una mayor efectividad de las acciones que hemos denominado operativas, se insiste de nuevo en la importancia de adecuadas campañas de difusión. Conforme los profesores cuentan con una mejor opinión del EEES valoran más útiles los diferentes instrumentos y acciones para la adaptación.

En lo referente a proporcionar un apoyo más concreto, más operativo, los mecanismos considerados como más útiles son la celebración de talleres prácticos de adaptación y la existencia de asesores a los que poder acudir ante cualquier duda o problema. Para el grupo de profesores con una opinión más desfavorable sobre el EEES el orden de utilidad cambia, la existencia de asesores se convierte en la acción más útil.

Metodológicamente puede resultar interesante recurrir a unidades piloto que sirvan para recoger experiencias que sirvan a otras como ejemplo. A este respecto, podría resultar útil comenzar por los colectivos con las mejores opiniones en cuanto al plazo de 3 años para la homologación de los planes de estudio al EEES.

En el intercambio de experiencias, incluso adoptando la figura de asesor, resulta especialmente útil contar con los profesores con asignaturas adaptadas. Aunque no mostremos los datos, estos profesores no se encuentran en una universidad concreta o en áreas específicas, ni tampoco pueden ser caracterizados por otros criterios. Estos profesores responden al perfil de innovadores y están en cada centro. Desde la Dirección de los mismos puede ser interesante localizarlos y motivarlos para que participen activamente promoviendo los procesos de adaptación.

En lo referente al resto de acciones formativas también parecen oportunos, por este orden, la creación de un espacio virtual con foros y material de ayuda y, de otro lado, el intercambio de experiencias a través de charlas y reuniones.

Atendiendo a la relación entre las distintas acciones operativas proponemos dos tipos de configuraciones:

- *Entorno virtual*. Los profesores que han manifestado su interés por la creación de espacios virtuales con foros y material de ayuda, también se inclinan por la existencia de asesores a los que recurrir. Opciones que son perfectamente compatibles, y además posibles dado el nivel de conocimiento y uso de Internet por parte de los profesores. Esta alternativa tiene la ventaja del cómodo acceso para los profesores puesto que puede ser utilizado a cualquier hora y desde cualquier lugar. Desde el punto de vista institucional tiene la ventaja de ser más interesante conforme aumenta el número de usuarios, el coste es el mismo a la vez que el intercambio de información y opiniones será más rico.
- *Entorno físico*. Otro grupo de acciones relacionadas son la celebración de talleres prácticos y el intercambio de experiencias, principalmente. En principio, esta opción puede ser más interesante para profesores que se introducen en la adaptación del EEES y, posiblemente, para cuestiones muy específicas de grupos reducidos de profesores.

## 7. ANEXO

### Conglomerados según actitudes ante el EEES

	Peor actitud	Mejor actitud	F	Sig.
Unificación ciclo corto y largo	2,7	4,0	189,85	0,00
Aparición dos títulos postgrado	3,2	4,2	107,36	0,00
Enseñanza orientada al mercado laboral	3,2	4,3	114,19	0,00
Compatibilidad planes y fomento movilidad	3,7	4,8	179,60	0,00
Créditos consideran trabajo no presencial	2,8	4,2	193,44	0,00
Enseñanza enfocada a competencias y aprendizaje	3,5	4,4	107,08	0,00
Coordinación asignaturas mismo curso	4,1	4,7	67,82	0,00
Suplemento europeo al título	4,0	4,6	74,41	0,00
Sistema calificaciones cuantitativo	3,7	4,2	21,56	0,00
Plazo 3 años homologación planes	2,8	4,0	119,53	0,00

## 8. BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2003): *Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*.  
*Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior*. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005.
- Corcuera, F. (2005): *Formación del profesorado en el contexto de la Convergencia europea*. III Jornadas Universitarias sobre formación y docencia en la universidad: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria. Murcia, 16 y 17 de febrero.
- Documento-Marco, febrero de 2003: La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior* (MECD).
- Esteban, M. (2005): *Los profesores Universitarios ante el proceso de cambio al EEES: ¿Cómo afrontarlo?* III Jornadas Universitarias sobre formación y docencia en la universidad: Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria. Murcia, 16 y 17 de febrero.
- Ferrer i Julià, F. (Dir) (2004, octubre). *Las opiniones y actitudes del profesorado universitario delante el Espacio Europeo de Educación Superior: Propuestas para la implementación del sistema de créditos europeos (ECTS)*. Informe Proyecto MEC
- Ley Orgánica de Universidades, 6/2001, de 21 de diciembre* (BOE de 24 de diciembre de 2001).
- Meroño, A. (2004): La utilización de web surveys en trabajos de investigación, X *Taller de Metodología de Acede*, Gerona.
- Palomero Pescador, J.E. y Torrego Egido, L. (2004): *Europa y calidad docente ¿Convergencia o reforma educativa? Presentación del XI Congreso de Formación del Profesorado?* Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, volumen 18 (3) diciembre de 2004, pp. 81-89.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. (BOE, 18 se septiembre de 2003)
- Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*. (BOE, 11 se septiembre de 2003)
- Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*. (BOE 25 de enero de 2005).
- Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado*. (BOE 25 de enero de 2005).

Fecha de recepción: 31 de noviembre de 2005.

Fecha de aceptación: 13 de junio de 2006.

**Para suscribirse llene este boletín y devuélvalo a:**

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»

Facultad de Pedagogía Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta

08035 - BARCELONA (Spain)

Nombre .....

D.N.I. o N.I.F. ....

Dirección .....

Población ..... C.P. ....

País.....E-mail:..... Teléfono .....

Coste de la inscripción:

- Individual: 42 Euros + I.V.A. ptas.
- Institucional: 61 Euros + I.V.A. ptas.
- Números sueltos: 15,03 Euros
- Indicar n.º deseado: .....
- Números extras y monográficos: 18,03 Euros.
- Indicar n.º deseado: .....

SUSCRIPCIÓN INTERNACIONAL

INDIVIDUAL

- Europa: 42 Euros+12 Euros gastos de envío (Fecha y Firma)
- América: 42 Euros+18 Euros gastos de envío

INSTITUCIONAL

- Europa: 61 Euros+12 Euros gastos de envío
- América: 61 Euros+18 Euros gastos de envío

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la *Revista de Investigación Educativa*, como pago de mi suscripción a la misma.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

N.º de cuenta ..... N.º de libreta.....

Agencia.....

Población .....

(Fecha y Firma)



Para asociarse llene las dos partes de este boletín y devuélvalo a:

**A.I.D.I.P.E.**

**Dpto. «Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación»**

**Facultad de Pedagogía**

**Paseo del Valle de Hebrón, 171, 2ª planta**

**08035 - BARCELONA (Spain)**

Cuota de suscripción anual 42 Euros

**DATOS PERSONALES**

Nombre y Apellidos.....

D.N.I. o N.I.F.....

Dirección.....

Población..... C.P.....

Provincia ..... E-mail:..... Teléfono ( ).....

Deseo asociarme desde el día..... de..... de 20.....

**DPTO. TRABAJO** ..... **CENTRO TRABAJO**.....

Situación profesional ..... Dist. Universitario.....

**DATOS BANCARIOS**

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

Señores,

Les agradeceré que con cargo a mi cuenta/libreta atiendan los recibos que les presentará la **Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica** como pago de mi cuota de asociado.

Titular de la cuenta.....

Banco/Caja.....

Domicilio Agencia.....

Población..... C.P.....

(Fecha y Firma)

CODIGO CUENTA CLIENTE			
Entidad	Oficina	D.C.	Núm. de Cuenta

# AIDIPE

**Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica, creada en 1987**

## **FINES DE LA ASOCIACIÓN**

- a) Fomentar, estimular e impulsar la investigación educativa de carácter empírico en todas sus vertientes y ámbitos de aplicación.
- b) Difundir los resultados de esta investigación.
- c) Agrupar a todos los que en España cultivan esta área de conocimiento, como docentes o investigadores.
- d) Colaborar con las autoridades educativas y de política científica en la elaboración de instrumentos de medida, evaluación y de diseños de investigación tendentes a la mejora del sistema educativo y de desarrollo de los mismos.
- e) Favorecer la formación y el perfeccionamiento especializado del personal investigador y de todos aquellos profesionales que intervienen en la investigación educativa.
- f) Velar por la calidad científica y profesional de las actividades relacionadas con la investigación educativa.
- g) Velar por el respeto y cumplimiento de las normas deontológicas de la investigación científica referida al campo psicopedagógico.

## **DERECHOS DE LOS SOCIOS**

Los socios numerarios y fundadores tendrán los siguientes derechos:

- a) Tomar parte en cuantas actividades organice o patrocine la Asociación en cumplimiento de sus fines.
- b) Disfrutar de todas las ventajas y beneficios que la Asociación pueda obtener.
- c) Participar en las Asambleas con voz y voto.
- d) Ser electores y elegibles para los cargos directivos.
- e) Recibir información sobre los acuerdos adoptados por los órganos directivos, sobre las actividades técnicas y científicas que la Asociación desarrolle.
- f) Hacer sugerencias a los miembros de la Junta Directiva de la Asociación.
- g) Impugnar los acuerdos y actuaciones de la Asociación que sean contrarios a los Estatutos, dentro del plazo de cuarenta días y en la forma prevista por las leyes.

Cada socio tiene derecho a recibir la Revista de Investigación Educativa de forma gratuita.

## **SEMINARIOS**

AIDIPE organiza cada 2 años un Seminario Nacional con un tema central en torno al cual giran las ponencias, comunicaciones, mesas redondas. Los primeros Congresos han sido los de Barcelona (1981), Sitges (1983), Gijón (1985), Santiago de Compostela (1988), Murcia (1990), Madrid (1993), Valencia (1995), Sevilla (1997), Málaga (1999), La Coruña (2001).

## **PUBLICACIONES**

AIDIPE publica las Actas de sus Seminarios, así como la Revista de Investigación Educativa (RIE) con carácter semestral.

Para más información, ver hoja de inscripción adjunta.

AIDIPE es miembro fundador de la European Educational Research Association (EERA).





